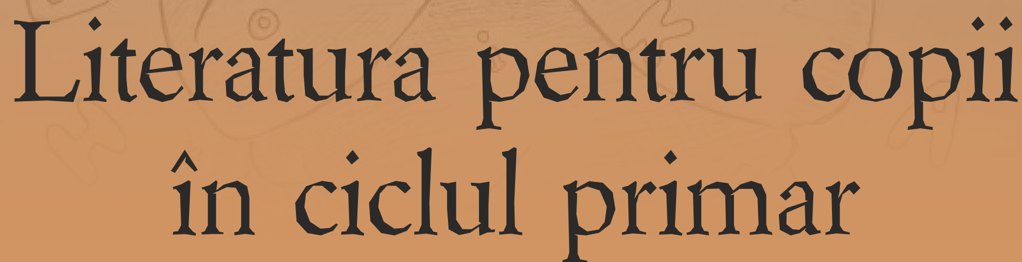


Literatura pentru copii în ciclul primar

Reverberații clasice și accente contemporane

Cosmina Simona Lungoci
(coordonator)

Presa Universitară Clujeană

LITERATURA PENTRU COPII ÎN CICLUL PRIMAR. REVERBERAȚII CLASICE ȘI ACCENTE CONTEMPORANE

•

Cosmina-Simona Lungoci (coord.)

LITERATURA PENTRU COPII ÎN CICLUL PRIMAR. REVERBERAȚII CLASICE ȘI ACCENTE CONTEMPORANE

Cosmina-Simona Lungoci (coord.)

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ
2024

Referenți științifici:

Conf. univ. dr. habil. Marius-Mircea Crișan

Conf. univ. dr. Diana Boc-Sînmărghițan

Coperta: **Adrien Bonaventure Biayi**

ISBN 978-606-37-2380-3

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@ubbcluj.ro

http://www.editura.ubbcluj.ro/

Cuvânt înainte

Volumul de studii tematice aduce în atenția cititorilor modalități variate de integrare a literaturii pentru copii în educația elevilor din ciclul primar, propunând studii recente, desfășurate în contextul învățământului primar din România, dar și reflecții, concluzii și recomandări ale specialiștilor internaționali din domeniul științelor educației, dar nu numai, cu privire la beneficiile lecturii în dezvoltarea copiilor.

Structurat în 7 capitole, volumul aduce argumente, susținute de dovezi empirice, în favoarea integrării literaturii pentru copii în educația timpurie, date fiind valențele textelor literare în dezvoltarea cognitivă și socio-emoțională a copiilor. Așadar, volumul își propune să ofere o abordare comprehensivă a literaturii destinate copiilor din învățământul primar, explorând atât valoarea educativă, cât și plăcerea estetică pe care aceasta o poate aduce tinerilor cititori, dat fiind faptul că literatura pentru copii joacă un rol esențial în formarea primelor experiențe de lectură, stimulând imaginația, dezvoltând abilitățile lingvistice și cultivând valori morale și sociale.

După cum ilustrează studiile incluse în volum, în ciclul primar, literatura nu este doar un mijloc de divertisment, ci și un instrument pedagogic fundamental. Prin intermediul textelor narative și al poeziilor, copiii încep să înțeleagă lumea din jurul lor, să dezvolte empatie și să-și formeze o identitate culturală. De asemenea, literatura pentru copii contribuie la dezvoltarea gândirii critice și a creativității, oferindu-le elevilor oportunitatea de a explora diverse perspective și situații, într-un mod sigur și accesibil.

Acest volum încurajează o abordare integrată a literaturii, unde lectura devine o experiență plăcută și educativă, contribuind la formarea unor cititori pasionați și conștienți.

Coodonatoarea volumului

Literatura pentru copii în ciclul primar. Perspectivă curriculară

LUNGOCI COSMINA-SIMONA

Literatura pentru copii joacă un rol esențial în dezvoltarea cognitivă, emoțională și socială a elevilor din ciclul primar. Aceasta oferă oportunități pentru dezvoltarea imaginației, pentru înțelegerea lumii înconjurătoare și pentru cultivarea unor valori morale esențiale. În ciclul primar, literatura devine un instrument didactic esențial, care contribuie nu doar la formarea abilităților de citire și scriere, ci și la educația culturală și estetică a copiilor.

Multe studii de specialitate relevă importanța lecturii în dezvoltarea copiilor, literatura pentru copii constituindu-se drept o literatură a „începutului de drum", care implică atât cunoașterea, prin dimensiunea informativă, cât și dezvoltarea socio-emoțională a copiilor, încă de la cele mai fragede vârste, prin componenta formativă și formatoare de atitudini, comportamente.

Mai multe definiții ale acestui gen textual, întâlnim de-a lungul timpului, încercările de definire a conceptului fiind uneori discutate îndelung și chiar contestate. Potrivit lui Perry Nodelman, „definirea literaturii pentru copii a fost o activitate majoră a criticii literaturii pentru copii, de-a lungul istoriei sale" (Nodelman, 2008, p.136) Harvey Darton definea, în anul 1932, literatura pentru copii, drept ansamblul tuturor operelor publicate în aparență pentru a oferi copiilor divertisment de diverse tipuri, iar nu cu scop educativ sau formativ,

astfel, excluzând manualele școlare și alte cărți cu scop exclusiv educativ sau formativ. (Darton, 1932)

O definiție cuprinzătoare oferă Vistian Goia: „Literatura pentru copii cuprinde totalitatea operelor accesibile micilor cititori, indiferent dacă au fost scrise sau nu pentru ei. Ea constituie un domeniu al creației literare și poate fi apreciată în funcție de criteriile estetice ale acesteia."(Goia, 2003, p. 103) Se poate afirma că literatura pentru copii face referire la textele literare destinate unui anumit segment de vârstă, respectiv perioada copilăriei şi adolescenţei. (Andrei, 2006) Aceasta se constituie din ansamblul creaţiilor literare populare şi/sau culte (aparţinând literaturii române şi/sau universale) accesibile, prin conţinut şi formă, copiilor de diferite vârste şi valorificabile în formarea acestora, în cadrul activităţilor şcolare şi extraşcolare.

Din perspectivă diacronică, în general, în lucrările de specialitate se precizează că „literatura pentru copii începe cu literatura populară, cu basmul – cea mai îndrăgită specie literară din literatura pentru copii – continuă cu legenda, snoava, apoi cu creaţiile lirice, populare şi culte, cu povestiri şi romane cu tematică din ce în ce mai variată". (Gherghina et al., 2005, p. 157) În prezent, de la basme populare, la mituri și legende, de la balade și texte în versuri, până la întruchipări ale epocii tehnologiei, cum ar fi cărțile electronice, fanfictions și jocurile video de tip *visual novels*, toate pot intra sub umbrela literaturii pentru copii. Literatura pentru copii cuprinde toate genurile, formatele și mediile, toate perioadele, mișcările și tipurile de suport textual din orice parte a lumii. (Reynolds, 2011)

Din perspectivă sincronică, trebuie subliniat caracterul general valabil al valorilor vehiculate în/prin literatura pentru copii, dincolo de limitările de ordin spaţial, politic, etnic etc. textele literare din sfera literaturii pentru copii promovând valori universale: binele, adevărul, frumosul, respectul, sinceritatea, solidaritatea etc.

Având ca public-ţintă copiii, de diverse vârste, textele incluse în sfera literaturii pentru copii trebuie să fie accesibile, prin conţinut şi formă.

În planul conţinutului, accesibilitatea se referă la abordarea unor teme specifice, în anumite grade de complexitate: copilăria, prietenia, natura, istoria, viaţa socială etc., dar şi a unor aspecte care trimit către condiţia umană, către relaţia viaţă-moarte. Acestor teme generale le sunt subsumate altele: tema

cunoașterii, a timpului, tema războiului, a dreptății, tema curajului, omeniei, cinstei, a anotimpurilor, a iubirii ș.a.

În ceea ce priveşte forma textelor literare, accesibilitatea / accesibilizarea este pusă în relație cu particularităţile de vârstă ale copiilor, cu referire la: tipologie, dimensiune, procedee artistice, anumite structuri lexico-semantice, verbale şi relaţionări între acestea etc.

Valoarea literaturii în viața copiilor se propagă în mai multe direcții: pe de o parte, le este de ajutor în înțelegerea sinelui, pe de altă parte, îi ajută să îi înțeleagă pe ceilalți, să înțeleagă lumea în care trăiesc, dar și să asimileze valorile estetice ale limbajului scris. Atunci când copiii citesc ficțiune, ei adesea își asumă rolul unor personaje din cărțile pe care le citesc. Prin faptele, atitudinile, vorbele și gândurile interioare ale personajelor din narațiunile citite, copiii își dezvoltă o perspectivă asupra caracterului și valorilor lor personale.

Având caracteristica de a fi valorificabile în formarea copiilor, textele din literatura pentru copii sunt căi de îmbinare a elementelor informative şi formative.

Sub aspect informativ, literatura pentru copii transmite informaţii, conţinuturi din domenii foarte variate, răspunzând curiozităţii inerente vârstei copilăriei: „copilul se naşte curios de lume şi nerăbdător de a se orienta în ea. Literatura care îi satisface această pornire, îl încântă." (Călinescu, 1964, p. 276)

Pe de altă parte, importanța literaturii pentru copii rezidă și în transmiterea de valori morale şi estetice, contribuind la formarea şi modelarea caracterelor copiilor, la cultivarea sentimentelor morale, a normelor relaţionării interumane, a gustului pentru frumos.

Date fiind aceste premise, în context școlar, mai exact al educației din ciclul primar, se cuvine să se acorde o atenție sporită valorificării literaturii pentru copii, mai ales din perspectivă integrată, pentru exploatarea tuturor valențelor, formative și informative, în care aceasta rezidă, prin demersuri didactice complexe. Multe provocări ridică însă alegerea textelor propuse elevilor ca lectură obligatorie sau opțională, astfel încât să corespundă particularităților individuale și de vârstă ale copiilor, precum și nivelului de competență în planul lecturii și, nu în ultimul rând, la nivel tematic, să reflecte domeniile lor de interes.

Programa școlară de Comunicare în limba română (2013) asigură o progresie firească a elevilor în planul receptării mesajelor scrise, din perspectiva valorificării literaturii pentru copii. Astfel, clasei pregătitoare îi corespund, din acest punct de vedere, activități de lectură după imagini și „citirea" acestora în grup / cu ajutorul cadrului didactic, lectura unor benzi desenate, precum și alte experiențe de lucru cu cartea: observarea (intuitivă) cărţilor de diverse forme, dimensiuni, grosimi, cu sau fără imagini etc., răsfoirea unor cărţi în colţul amenajat cu o minibibliotecă, în biblioteca şcolii etc., observarea şi stabilirea unor asemănări şi diferenţe între suporturi de lectură variate (carte de colorat, carte de poveşti cu ilustraţii, carte ce conţine doar text ș.a.), observarea amplasării imaginilor în raport cu textul. În continuarea activităților din grădiniță, cele menționate mai sus pun bazele literației emergente, fixând principalele noțiuni despre textul tipărit: cum se ține o carte, distincția dintre text și imagine, faptul că textul transmite un mesaj, o informație, orientarea în pagina tipărită ș.a. (Cf. Temple & Temple, 2023)

În clasa I, conform programei școlare, se pune accentul pe deprinderea de a citi, prin practicarea diferitelor tipuri de lectură (în perechi, în lanț, ștafetă, în grup, ghidată, selectivă ș.a.), dar și pe dezvoltarea comprehensiunii generale în raport cu textele literare citite, prin activități care cer elevilor identificarea personajelor, locului şi timpului unei întâmplări prezentate în textul citit, recunoaşterea în ilustraţii a personajelor, locului, timpului şi momentului evocat, formularea unor răspunsuri orale la întrebări despre conţinutul textului citit, analiza legăturii dintre text şi imaginea care îl însoţeşte, stabilirea valorii de adevăr a unor afirmaţii despre conţinutul unui text scurt. În relație cu lectura textelor literare și cu înțelegerea conținutului citit, activitățile prevăzute de prgrama școlară implică elevii și în procesul de creație, dezvoltând imaginația, printre altele, prin exerciţii de anticipare a evenimentelor sau a finalului unei poveşti din care a fost citit un fragment. Totodată, capacitatea de sintetizare a informațiilor din textele citite este valorificată prin completarea unor grafice, panouri cu titluri, personaje. Dată fiind varietatea suporturilor de lectură existente în momentul de față, se recomandă familizarea elevilor, încă din primele clase ale ciclului primar, cu acestea, prin observarea şi stabilirea unor asemănări şi diferenţe între cărți de colorat, cărți de poveşti cu ilustraţii, cărți ce conţin doar text, cărți electronice etc.

Și programa școlară aferentă clasei a II-a continuă familiarizarea elevilor cu lectura unor texte prezentate pe diverse suporturi, menționându-se, în cadrul activităților de învățare recomandate, citirea unor cărţi, poveşti, poezii, articole din reviste electronice, enciclopedii etc., din iniţiativa copilului. Elemente de teorie literară sunt asociate cu textele propuse spre lectură: alineat, paragraf, titlu și autor. Comprehensiunea, corelată cu exprimarea scrisă sau orală, este vizată de o serie de activități, mai variate comparativ cu cele prevăzute în clasa I: formularea unor întrebări şi răspunsuri pe baza textului citit; identificarea şi analizarea ilustraţiilor care însoţesc textul citit; redarea prin cuvinte proprii, cu sprijin, a unui fragment dintr-un text citit; formularea unor răspunsuri la întrebări, în legătură cu un scurt text citit; aranjarea unei suite de propoziţii după ordinea logică de desfăşurare a evenimentelor din mesajul citit. Legătura dintre evenimentele prezentate în textele citite și viața de zi cu zi este valorifcată în activități precum asocierea unor fapte/evenimente/lucruri din universul apropiat cu fragmente de text sau formularea orală a mesajului/învăţăturii desprinse dintr-un text citit, evidențiind, printre altele, importanța lecturilor în modelarea comportamentelor elevilor. Stimularea motivației pentru lectură este vizată printr-o serie de activități care propun elevilor sintetizarea, în variate forme, a lecturilor parcurse: realizarea unui jurnal personal de lectură, în care să fie înregistrate titlul şi personajele din basmele/poveştile/povestirile citite sau transcrieri/copieri de glume, ghicitori, poezii etc.; realizarea unei „Colecţii de poveşti", individuală sau comună (album cu desene realizate de elevi în urma citirii/audierii textelor, însoţite de scurte prezentări scrise de mână sau la computer); realizarea unor minicărţi pe teme de interes comun sau personal; amenajarea unui „colţ al cărţii" în sala de clasă; completarea unor grafice/panouri cu titluri/autori/personaje ale textelor citite de elevi ș.a. Nu în ultimul rând, activitățile extracurriculare, asociate cu literatura, sunt recomandate de programa școlară, sub forma vizitelor la muzee şi case memoriale.

Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, destinată clasei a III-a (2014), pune accentul pe dezvoltarea comprehensiunii detaliate în raport cu textele citite de către elevi, prin tehnici și metode interactive, precum și pe lectura suplimentară, prin activități de tipul: prezentarea unei cărţi la intervale ritmice (o dată pe săptămână, o dată la două săptămâni etc.) sau derularea de proiecte de lectură în grup, care se finalizează prin realizarea

unei „cărţi”, expoziţie cu asemenea produse. Componenta socio-emoțională și exprimarea propriei opinii sunt două direcții importante care se dezvoltă în relație cu textele citite de către elevi, prin activități precum: exprimarea primelor reacţii faţă de cele citite folosind modalităţi diverse; exerciţii de tipul „dacă aş fi (personajul) ... m-aş simţi/ aş fi ...”; exerciţii de exprimare personală pe baza elementelor din text; exprimarea acordului/dezacordului faţă de acţiunile, atitudinile unor personaje.

În ceea ce privește clasa a IV-a, în raport cu textele literare, analiza programei școlare relevă activități de sinteză, de tipul: formularea de concluzii simple pe baza lecturii textelor sau realizarea de liste cu aspecte semnificative descoperite în texte şi clasificarea acestora în funcţie de diverse criterii. Totodată, este evidentă valorificarea legăturii dintre imaginarul literar și viața de zi cu zi, prin asocierea elementelor descoperite în textul citit cu experienţe proprii sau realizarea de proiecte integrate, care vizează conexiunile dintre lumea reală şi cea imaginară, prezentată în textele citite. Activitățile extrașcolare completează perspectiva legăturii dintre literatură și viața cotidiană, prin excursii, concursuri, serbări, întâlniri cu scriitori, iniţierea unei corespondenţe cu un scriitor, concursuri legate de conţinutul cărţilor citite. Dezvoltarea gândirii critice este pusă în valoare pornind de la evenimentele prezentate în textele narative citite de către elevi, prin activități de tipul: minidezbateri pornind de la aspecte interesante ale textului sau rezolvarea unor controverse.

În planul conținuturilor învățării, în raport cu textul, programele școlare aferente ciclului primar prevăd, în mod progresiv, familiarizarea elevilor cu cartea (coperte, foaie, pagină, text, ilustraţii, direcții de orientare în pagină, aşezarea textului în pagină), dar și lectura unor texte, a căror dimensiune variază între maximum 75 de cuvinte, introduse progresiv, la clasa I, maximum 120 de cuvinte (clasa a II-a), minimum 450 de cuvinte (clasa a III-a) și minimum 800 de cuvinte, la clasa a IV-a. În ce privește tipologia, sunt recomandate, cu precădere, textele narative, dar și texte descriptive de tip portret și poezii scurte, adecvate nivelului de vârstă, textul liric, iar la nivel tematic, singura recomandare identificată vizează universul copilăriei, „pentru importanţa trezirii interesului elevului, a motivaţiei sale, ca prim pas pentru formarea unei atitudini pozitive faţă de cunoaşterea lumii prin lectură.” Ca elemente de conținut din sfera teoriei literare, am identificat alineatul, paragraful, titlul și autorul.

Programele școlare analizate recomandă ca „alegerea textelor literare ce urmează a fi abordate în clasă să corespundă nevoilor elevilor, intereselor acestora şi reprezentărilor lor despre lume”. Nu se face însă nicio precizare legată de nivelurile de competență în planul lecturii, criterii care nu sunt foarte bine definite în contextul învățământului românesc. A se vedea în acest sens, *Inventarul informal de citire* (Temple & Temple, 2023), care pune la dispoziția cadrelor didactice un instrument de evaluare cuprinzător, ce măsoară mai multe aspecte cheie ale competențelor de citire ale copiilor, de la începutul clasei I, până la sfârșitul clasei a IV-a. Așadar, una dintre provocările majore în utilizarea literaturii pentru copii este adaptarea textelor la nivelul de înțelegere și de competență al elevilor din ciclul primar. Este esențial ca textele să fie alese în funcție de vârsta și nivelul de dezvoltare al copiilor, astfel încât să fie accesibile, dar și provocatoare. În același timp, digitalizarea și noile tehnologii oferă oportunități de a prezenta literatura într-un mod interactiv și atractiv, captând interesul generațiilor actuale de elevi.

Așa cum reiese din analiza programelor școlare din ciclul primar de la disciplinele Comunicare și limba română și Limba și literatura română, dar și după cum se menționează explicit de către autorii documentelor curriculare, lectura este privită ca abilitate de viaţă, un scop explicit al învăţării, fiind extrem de importantă pentru cunoaştere şi pentru dezvoltarea personală a elevului, deoarece, prin activitățile de învățare recomandate, se urmărește valorificarea literaturii pentru copii în viața de zi cu zi, prin compararea lumii ficționale cu lumea reală. Această abordare poate fi motivantă pentru elevi, în sensul stimulării interesului pentru lectură, prin conștientizarea valențelor pe care textul citit le are în experiența de viață a elevilor.

Literatura pentru copii este prezentă, așadar, în documentele curriculare destinate ciclului primar, inițiind elevii în abilitatea de a citi, perfecționând actul lecturii, dar contribuind și la dezvoltarea comprehensiunii și a exprimării scrise și orale a elevilor, prin activități variate, derulate în cadru formal și extracurricular. Menționăm că autorii programelor școlare oferă și sugestii de texte literare, ce pot fi utile profesorilor din învățământul primar, în vederea organizării activităților din cadrul cercurilor sau cluburilor de lectură, dar nu numai.

Nu este lipsit de importanță să aducem în discuție și rolul central pe care îl are profesorul în introducerea literaturii pentru copii în ciclul primar. Prin

alegerea atentă a textelor și prin modul în care le prezintă, învățătorul poate să trezească interesul copiilor pentru lectură. Activitățile de citire ghidată, discuțiile despre texte și încurajarea cititului independent sunt câteva dintre strategiile eficiente care pot fi folosite pentru a dezvolta dragostea pentru lectură în rândul elevilor.

Literatura pentru copii este un element esențial al educației, încă din primii ani de viață, având un impact profund asupra dezvoltării generale a copiilor. Printr-o selecție atentă a textelor și prin utilizarea unor metode didactice adecvate, profesorii pot transforma literatura într-un instrument puternic pentru dezvoltarea intelectuală și emoțională a copiilor. Prin lectură, copiii nu doar că își dezvoltă competențele lingvistice și cognitive, dar își formează și o bază solidă de valori morale și sociale, care îi va ghida pe tot parcursul vieții. Astfel, integrarea eficientă a literaturii în educația timpurie este esențială pentru dezvoltarea completă și armonioasă a elevilor.

În concluzie, subliniem încă o dată importanța literaturii pentru copii în ciclul primar, precum și atenția cuvenită pe care profesorii trebuie să i-o acorde, valențele acesteia în dezvoltarea elevilor vizând mai multe planuri: dezvoltarea abilităților de citire și scriere, dezvoltarea imaginației și creativității, formarea valorilor morale, dezvoltarea empatiei și a gândirii critice.

Bibliografie

Andrei, M. (2006). *Introducere în literatura pentru copii.* București: Editura Eminescu.

Călinescu, G. (1964). *Cronicile optimistului*. Bucureşti: Editura pentru Literatură.

Darton, F. J. H. (2011). *Children's Books in England: Five Centuries of Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dumitru, G. (2005). *Limba şi literatura română. Literatura pentru copii*. Craiova: Editura Didactica Nova.

Goia, V. (2003). *Literatura pentru copii şi tineret: pentru institutori, învăţători şi educatoare*. Cluj-Napoca: Editura Dacia.

Ministerul Educației Naționale. (2014). *Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română. Clasele a III-a - a IV-a*, București.

Ministerul Educației Naționale. (2013). *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba română. Clasa pregătitoare, clasa I, clasa a II-a.* București.

Nodelman, P. (2008). *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: JHU Press.

Reynolds, K. (2011). *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Temple, Ch., Temple, C. (2023). *Caiet de evaluare a literației emergente*.

Temple, Ch., Temple, C. (2023). *Inventarul informal de citire.*

Viziunea asupra școlii în literatura română pentru copii. Analiză comparativă: autori clasici vs autori contemporani

PASĂRE ELISA-MARIA

FUNDAMENTARE TEORETICĂ

Problematica studiată

Studiul de față își propune să contureze viziunea asupra școlii românești din perspectiva reprezentării literare a profesorului, prin compararea a două imagini ale acestuia: cea din literatura română clasică pentru copii și cea din literatura română contemporană pentru copii. Problematica studiată ar putea adaugă informații importante într-un domeniu în care nu există suficiente cercetări în context românesc, răspunzând unor întrebări pertinente lansate în studii internaționale anterioare, ar reprezenta, totodată, o scurtă trecere în revistă, dintr-o perspectivă imagologică, a felului în care cadrul didactic este perceput în universul literar, oferind suport cadrelor didactice, părinților și micilor cititori în identificarea textelor care prezintă o imagine echilibrată a profesiei didactice, pentru a crea expectanțe pozitive față de experiența școlară.

Deși școlarizarea este o experiență comună pentru copiii și adolescenții din întreaga lume și este, adesea, portretizată în ficțiunea dedicată acestei categorii de vârstă (Panaou & Mathis, 2020), se remarcă o lipsă acută a studiilor asupra conceptului de școală, așa cum apare el în literatura pentru copii. (Yakar, 2018)

Reprezentarea literară a școlii este importantă, întrucât școlaritatea este o experiența universală, de care au parte toți oamenii, într-o mai mică sau mai mare măsură, și aceasta face deseori subiectul cărților pe care le citim la toate vârstele, dar, mai ales, în timpul copilăriei. Copilul și copilăria sunt teme predilecte ale textelor din literatura pentru copii, asociate, frecvent, cu tema școlii.

Reprezentările literare ne ajută să ne formăm convingerile asupra lumii, acestea ne ghidează modul în care vedem lumea și de ce vedem realitatea într-un anume fel. Ne permit să înțelegem ceea ce ne înconjoară, prin ochii altcuiva, ai scriitorului, care și-a asumat rolul de a-și împărtăși viziunea. Viziunea pe care autorii o au asupra școlii, așa cum este ea reflectată în operele lor, influențează direct formarea atitudinilor micilor cititori față de școală, față de profesor, astfel că imaginea acesteia trebuie să fie una echilibrată, construită în așa măsură încât să aibă efecte pozitive asupra copiilor. Date fiind aceste considerente, prin studiul de față observăm în ce măsură autorii români clasici și cei contemporani au creat sau nu o astfel de imagine echilibrată a școlarizării, luând ca reper principal imaginea dascălului român.

Înainte de a frecventa școala, copiii află multe despre această instituție, despre ceea ce se întâmplă la școală și despre oamenii pe care îi vor întâlni aici, fiind expuși la diverse forme de cultură, precum televiziunea, jocurile și, mai ales, cărțile. Un interes aparte al multor copii, când se gândesc la începutul școlarității, este legat de personalitatea viitorului lor profesor, altfel spus, cum va fi acesta.

Așteptările copiilor în legătură cu profesorii contribuie în mod important la relațiile care se dezvoltă între profesori și copii. Astfel de relații sunt ele însele un factor critic în angajamentul școlar al copiilor. Examinarea unora dintre informațiile care contribuie la așteptările elevilor cu privire la profesori sprijină concentrarea pe experiențele acestora, pe măsură ce încep școala. (Dockett & Perry, 2010)

Necesitatea întreprinderii acestui studiu a fost dată și de cercetări precum cele inițiate de Sandefur și Moore (2004) sau Cutler și Slicker (2021), care au

sugerat realizarea unori explorări viitoare asupra reprezentării profesorilor în literatura pentru copii, pentru a urmări mai multe aspecte: în ce măsură imaginea acestora este una conturată negativ, creând așteptări negative ale copiilor față de școlaritate; dacă a existat o perioadă în istorie în care profesorii au fost înfățișați, în mod constant, într-o lumină pozitivă; dacă există similitudini la nivel global în ceea ce privește imaginea în literatură a profesorilor, întrebări la care ne-am propus să căutăm și noi răspunsuri, raportându-ne la literatura română pentru copii și la o serie de texte selectate spre analiză. Așadar, scopul studiului a fost de a investiga comparativ texte pe tema școlarizării, din literatura română pentru copii clasică și din cea contemporană, pentru a contura imaginea profesorului.

În ceea ce privește sintagma *autor clasic*, în acest studiu se ține cont de cele două semnificații pe care le întâlnim în mod curent, aceea specifică, de exponent al clasicismului, doctrină și fenomen istorico-literar din a doua jumătate a secolului al XIX-lea (Marino, 2010) și cea comună, de scriitor de mare valoare, a cărui operă își păstrează importanța de-a lungul veacurilor, considerat a fi canonic. Clasicismul literar în spațiul românesc s-a diferențiat de alte mișcări artistice, prin trăsături precum puritatea speciilor și a genurilor literare, rațiunea ca element prioritar, cultul pentru natural și pentru adevăr în literatură, idealul omului virtuos, complet și complex, ca model al virtuții, natura subordonată idealului uman și, nu în ultimul rând, caracterul moralizator al literaturii.

Sintagma *literatură clasică* este una familiară multor cititori. Aceasta acoperă o secțiune cuprinzătoare de lucrări literare. Textele mai vechi, dar care își mențin popularitatea, sunt, deseori, considerate a fi printre cele clasice. Însă, atribuirea calității de clasic nu este dată doar de vechimea operelor literare. Cărțile care sunt considerate a fi parte a categoriei literare clasice au trăsătura comună de atemporalitate. De asemenea, este, în general, înțeles și acceptat de comun acord, că autorii clasici au o proză calitativă. Aceste cărți considerate a fi clasice sunt fie bine scrise, fie de o importanță culturală deosebită, câteodată având ambele caracteristici dezirabile. (Lombardi, 2019)

În literatura română, în categoria scriitorilor clasici au fost încadrați, printre alții: Ion Ghica, Ion Luca Caragiale, Barbu Ștefănescu Delavrancea, Mihail Sadoveanu și Ionel Teodoreanu. O parte dintre aceștia au activat în perioada clasicismului românesc, însă toți sunt considerați clasici ai literaturii române,

valoarea operele lor fiind apreciată de-a lungul a numeroase generații, bucurându-se de popularitate și de o recunoaștere a importanței și meritelor lor culturale în domeniul literaturii.

Prin *autor contemporan* înțelegem autor de literatură contemporană, termen umbrelă, care, conform accepțiunii literare uzuale, are în vedere literatura publicată după cel de-al Doilea Război Mondial (Padley, 2006) și sunt încadrați în această categorie scriitori care n-au dobândit statutul de clasic. Înțelesul comun al termenului *contemporan*, pe care îl valorificăm în studiul nostru prin selectarea textelor incluse în analiză, este acela de apartenent al zilelor noastre, care există în prezentul la care ne raportăm în momentul de față.

În categoria scriitorilor contemporani am inclus pe: Adina Popescu, Irina Forgaciu, Ioana Chicet-Macoveiciuc, Alec Blenche și Alex Moldovan. Operele acestor autori, care au fost incluse în analiza de conținut, respectă criteriile perioadei de publicare, fiind apărute între 2014 și 2022, și se încadrează, prin formă și conținut, în ceea ce considerăm literatură contemporană pentru copii. Aceasta se caracterizează printr-o prezență, cu precădere, a narațiunii subiective, în detrimentul celei obiective, prin fragmentare tematică și de format, narațiune în schimbare, prezentare neliniară, incertitudine și joc de limbaj.

Dat fiind faptul că acest studiu este unul focalizat pe reprezentări literare, se consideră necesară, de asemenea, definirea conceptului de *imagologie*. Imagologia este oramură a studiilor literare comparate, care are în vedere studierea imaginilor și portretizărilor literare (Hu & Mei, 2020). Aceasta se ocupă de imaginea ca un construct cultural, social și politic. Imaginea are un impact foarte puternic, fiind un dispozitiv care funcționează la nivelul inconștientului. Imaginile care sunt construite și emise sunt primite, fără ca noi să știm, de către inconștient, fără mijlocirea minții noastre cunoscătoare. Din astfel de motive, imaginea este un instrument puternic. Conceptele centrale cu care operează imagologia sunt cele de stereotip, clișeu și caricatură.

Stereotipurile se referă la tendința oamenilor de a evalua membrii unui grup ca având toți anumite caracteristici incidentale, indiferent de posibilele variații între membrii acelui grup. Acestea se supun, de asemenea, legii binarismului, care stipulează că o parte a graniței are superioritate față de cealaltă parte. (Beller & Leerssen, 2007)

Caricatura este o reprezentare a unui obiect sau a unui individ în care unele detalii sunt exagerate, în timp ce altele sunt suprasimplificate, pentru a transmite o anumită impresie despre acel lucru sau persoană.

Un clișeu literar este un element al unei opere, o vorbă sau o idee artistică ce a devenit suprafolosită, până în punctul de a-și pierde sensul sau efectul inițial, fiind „penalizate pentru popularitatea lor", deși, la un moment dat, erau considerate semnificative din punct de vedere cultural. (Blake & Bly, 1993, p. 85)

Sinteza literaturii de specialitate

În vederea înțelegerii problematicii reprezentării școlii în literatura pentru copii este nevoie de o revizuire a literaturii de specialitate, care gravitează în jurul acestei tematici. Punctul de plecare al acestei cercetări este reprezentat de un număr de lucrări științifice centrate pe imaginea profesorului, a căror descriere este prezentată în cele ce urmează.

Primul studiu are în vedere tematica generală a viziunii asupra școlii. „The school image in children's books" elaborat de către Y. M Yakar, publicat în *Educational Research and Reviews*, în anul 2018. Studiul prezintă modul în care este reflectat conceptul de școală în literatura turcă pentru copii, luându-se drept reper 10 cărți scrise pentru copii. Întrebarea fundamentală de cercetare a acestui studiu a fost: cum și în ce măsură apare conceptul de școală în textele ficționale pentru copii? Ca metodă de cercetare s-a utilizat analiza de conținut a documentelor selectate: zece cărți din literatura turcă pentru copii, publicate la opt edituri diferite. Rezultatele au arătat că imaginea școlii variază, dar este, în mare parte, una pozitivă. S-a constatat că succesul școlar, facilitățile interne și externe ale școlii sunt importante în dezvoltarea caracterului copilului și că sărăcia este frecvent reprezentată ca o condiție care îngreunează dezvoltarea educațională. (Yakar, 2018)

Studiul „Images of Teachers in Contemporary Chinese Children's Literature", publicat în revista *Children's Literature in Education*, în anul 2018, având-i drept autori pe Lijun Bi și Xiangshu Fang își propune să examineze schimbarea modului de reflectare a imaginii profesorului în literatura chineză pentru copii din perioada contemporană. În această cercetare s-a folosit analiza de conținut asupra a trei surse literare din literatura contemporană chineză dedicată copiilor: „The Class Teacher" (1977), de Liu Xinwu, „Schoolgirl Jia

Mei's Story" (1993), de Qin Wenjun și "Summer Harmony" (2014), de Yin Jianling. Prin acest studiu se sugerează că autorii de literatură chineză pentru copii aleg adesea să prezinte imaginea unui profesor ideal în textele lor. Acest ideal este format și modelat de intențiile lor pedagogice, didactice și politice. Astfel, atunci când dezvoltă personaje profesori, ei promulgă valorile lor personale, așa cum se arată în exemplele analizate în această lucrare. Liu Xinwu încearcă să stabilească respectul față de profesori în noul program național de modernizare. Qin Wenjun urmărește să promoveze un mediu mai democratic și autonomie pentru elevi, iar Yin Jianling caută să promoveze cauza „educației pentru toți". Acești autori au transmis, în mod inconștient sau conștient, unele ipoteze și păreri larg răspândite în societatea chineză contemporană. Studiul constată că, de-a lungul acestor treitexte, există asemănări între profesorii ideali reprezentați. Profesorul ideal este cineva care îi ajută pe copii să crească nu numai academic, ci și personal. Acesta este responsabil, altruist și deosebit de fericit. Dacă un profesor nu este fericit în clasă, elevii lor nu vor fi fericiți și nu vor dori sau nu vor putea învăța de la acel profesor. Profesorul ideal este și amabil, grijuliu, susținător și răbdător. Majoritatea profesorilor descriși în literatura pentru copii împărtășesc o credință în tineret: îmbunătățiți-vă și puteți îmbunătăți societatea. Autorii adaugă că, deoarece aparatul ideologic chinez caută întotdeauna să întărească imaginea pozitivă a țării în ochii copiilor și tinerilor, profesorii, atât în cărți, cât și în viața reală, au sarcina de a promova patriotismul. Așadar, imaginea școlii în literatura chineză urmărește reprezentarea ideală dictată de agenda politică a regimului. (Bi & Fang, 2018)

Un alt studiu de interes este „The portrayal of teachers in children's popular fiction", elaborat de Nancy S. Niemi și publicat în *Journal of Research in Education*, în anul 2014. Scopul acestui studiu este acela de a explora reprezentările culturale ale profesorilor și ale actului predării, așa cum sunt înfățișate de literatura pentru copii actuală. Pentru realizarea acestui scop a fost utilizată analiza narativă critică a 74 de texte literare pentru copii, care au drept personaje profesorii. S-au căutat în cadrul acestor texte motive literare comune în caracterizarea profesorului, în reprezentarea acestuia, în firul narativ și în ilustrațiile textului, acolo unde a fost cazul. Rezultatele acestei cercetări au arătat că profesorul este încă portretizat în textele din literatura dedicată copiilor ca fiind femeie, cu viziuni conservatoare despre lume, amabilă și care își face

meseria din dragoste pentru copii. Rezultatele indică ambivalență cu privire la identitățile profesorilor și sugerează că profesia de cadru didactic menține femeile într-o slujbă neputincioasă și degradantă. (Niemi, 2014)

„Beyond a Good/Bad Binary: The Representation of Teachers in Contemporary YAL", studiu publicat în *The ALAN Review*, în anul 2011, având-o drept autoare pe A. Cummins, conturează imaginea profesorului valorificând romane realiste adresate adolescenților, care includ reprezentări ale unor profesori „buni" sau „răi". Este vorba de un număr de 5 romane publicate între anii 1999 și 2009: *Speak*, de Laurie Halse Anderson (1999), *The Sledding Hill*, de Chris Crutcher (2005), *The Petition*, de Anne Schraff (2001), *Scat*, de Carl Hiaasen (2009) și *No More Dead Dogs*, de Gordon Korman (2000). Cummins susține că profesorii mai eficienți sunt caracterizați prin utilizarea pedagogiei critice, că Anderson, Crutcher, Schraff și Hiaasen folosesc contrastele unui binar bun/rău pentru a anima conflictul. Schraff și Hiaasen contestă, de asemenea, ideea unei astfel de dihotomii. Profesorii mai eficienți corespund modelului de„servitor liminal" (McLaren, 1988), în timp ce profesorii mai puțin eficienți se potrivesc cu modelul „stăpânului suprem hegemonic" sau „animatorului".

Cummins descoperă prin această cercetare că, fie deliberat, fie neintenționat, romancierii contemporani par să susțină tipologii corespunzătoare pedagogiei progresiste. Există o corelație între profesorii reprezentați favorabil și practica constructivismului, precum și pedagogia critică. În constructivism, profesorul este un facilitator care demonstrează abilități și respectă răspunsurile elevilor, mai mult decât un deținător de informații; rolul elevului este, mai degrabă, activ decât pasiv, mai mult ca un explorator care își asumă riscuri decât o persoană care învață doar pentru a obține o notă. Un pedagog critic merge chiar mai departe, ajutându-i pe elevi să adopte instrumente pentru a combate opresiunea și dominația. Dovezile textuale sugerează că aceste abordări sunt folosite de către profesorii agreați.

Cumins finalizează studiul prin a susține că elevii ar trebui să aibă ocazia să citească ficțiune despre experiența școlară și să examineze sala de clasă, programa școlară și propria lor poziție în educația lor formală, deoarece, în viață, ca și în ficțiune, elevii pot deveni agenți ai schimbării, care îi motivează pe profesori să provoace administrația sau colegii profesori în interesul elevilor. (Cummins, 2011)

Jia-ling Charlene Yau publica, în anul 2014, studiul „The Representation of Teachers in Taiwanese Children's Literature, 1960–2012", în revista C*hildren's Literature in Education*, conturând imaginea profesorului din literatura taiwaneză pentru copii, publicată între 1960 și 2012, folosindu-se de teoria narativă a lui Nikolajeva. În această analiză au fost folosite 101 texte, identificate ca având conținut relevant despre profesori. Trei principale caracteristici au reieșit în urma analizei: majoritatea imaginilor conturate sunt pozitive, profesorul este adesea portretizat sub forma unui animal puternic și este, de obicei, membru al unei grupări etnice specifice, anume cea majoritară, un neajuns fiind lipsa de reprezentare a minorităților.

Majoritatea profesorilor portretizați în cărțile taiwaneze pentru copii par a fi sensibili, competenți, încurajatori, cu bune abilități de management al clasei. Sunt profesori eficienți, echilibrați, care nu sunt numai înzestrați intelectual, ci și versatili. Sunt văzuți ca niște salvatori, un părinte suplimentar sau surogat, magicieni, consilieri și consolatori.

În plus, discursul narativ arată o preferință pentru realism, perspectiva narativă subiectivă, personaj principal masculin și prezența umorului. Rezultatele cercetării indică faptul că redactarea textelor literare care portretizează profesori și experiența școlară sunt practici reglementate de o intenție pedagogică, didactică. (Yau, 2014)

O altă referință de interes pentru studiul nostru a fost „What will my teacher be like? Picture storybooks about starting school", publicată în anul 2010, de către Sue Dockett și Bob Perry, în *Australian Journal of Early Childhood*. Acesta este un studiu al imaginilor profesorilor conturate în cărțile ilustrate pentru copii, considerate de către autori drept o formă accesibilă din cultura populară, în vederea înțelegerii școlii. Un număr de 164 de cărți ilustrate în limba engleză, publicate între 1967 și 2007, au fost analizate pentru a explora reprezentările profesorilor în școli. Cele trei domenii de analiză stabilite de autori au fost: cum sunt reprezentați profesorii, imaginile dominante ale profesorilor și imaginile care sunt omise.

Rezultatele studiului au arătat că imaginile descrise în cărțile analizate reflectau, în principal, profesori de sex feminin, din medii anglo-celtice. În timp ce unul dintre rolurile majore pentru profesori era acela de manager al clasei, au existat relativ puține dovezi că profesorii s-au implicat în mod eficient în

relaționarea cu copiii, în dezvoltarea gândirii critice sau că au rezolvat conflicte în mod eficient. Rezultatele acestui studiu sugerează că profesorii au fost, în general, prezentați ca personaje statice, unidimensionale. Mai mult, imaginea generală a profesorilor din studiul curent a configurat o persoană relativ blândă, grijulie, care s-a asigurat că mediul este amenajat și pregătit pentru copii, a salutat copiii și părinții, le-a oferit îndrumări, i-a încurajat să se joace, fără a se implica neapărat în joc și care, în general, se asigurau căacești copii sunt fericiți și destinși. (Dockett & Perry, 2010)

„Depictions of teachers and teacher practices in picture books about starting kindergarten", studiu publicat în *Journal of Early Childhood Literacy*, în anul 2021, de către Laura Cutler și Gerilyn Slicker, a examinat cărți ilustrate care prezintă intrarea în grădiniță a copiilor. În mod specific, această analiză de conținut explorează descrierea profesorilor din învățământul preșcolar, inclusiv caracteristicile demografice ale acestora, modurile în care profesorii interacționează cu grădinițele și mediile de învățare pe care aceștia le creează pentru intrarea în grădinițe a copiilor.

Rezultatele relevă că profesorii sunt, în general, prezentați ca femei, profesorii albi sunt reprezentați mai frecvent decât cei din orice alt grup rasial sau etnic. Descoperirile cercetării indică, de asemenea, că multe cărți despre debutul grădiniței nu descriu o varietate de grădinițe și profesori din punct de vedere rasial sau o potrivire rasială și etnică profesor-elev. Se constată că profesorii sunt portretizați în moduri restrictive, caracterizați ca supraveghetori de clasă, care au un angajament relativ limitat cu copiii și care, rareori, îi inspiră pe copii în activitățile lor intelectuale. (Cutler & Slicker, 2021)

O analiză de conținut etnografică a 62 de cărți pentru copii ilustrate, publicate între 1965 și 2004, care conțin reprezentări literare ale profesorilor a fost realizată în studiul „The «Nuts and Dolts» of Teacher Images in Children's Picture Storybooks: A Content Analysis" de către Sandefur și Moore. Imaginea profesorului a fost surprinsă din perspectiva aspectului fizic, a limbajului, a disciplinei pe care o predă, a stilului de predare și a eficacității în plan didactic. Din punct de vedere fizic, s-a urmărit: rasa, genul, vârsta, numele, stilul vestimentar, coafura, silueta. Limbajul a fost observat în vorbirea directă și indirectă. Disciplinele școlare reprezentate preponderent au fost limbă și literatură, matematică, geografie, istorie. Stilul de predare a fost identificat din orice

indicator al filosofiei de predare, inclusiv așezarea în bănci, folosirea tehnicilor de lucru în echipă, fixarea pe conținut vs competență etc. Eficacitatea a inclus punctul de vedere al naratorului, imagini sau secvențe despre ceea ce copiii învață de la acel profesor, despre răspunsul emoțional față de comportamentul profesorului respectiv etc.

Rezultatele cercetării au ilustrat următoarele: profesorul, în cărțile pentru copii, este de prea multe ori portretizat ca fiind o femeie caucaziană, rata diversității rasiale în cele 62 de cărți analizate fiind doar de 11%; profesorul sensibil, competent, capabil să conducă în mod eficient colectivul de elevi este reprezentat în minoritate; profesorii care întrunesc cerințele unei reprezentări pozitive există doar în 42% din textele analizate. Imaginile negative depășesc numărul celor pozitive: profesori dictatoriali, care folosesc un limbaj dur, care sunt reci și distanți cu elevii lor. Un rezultat neașteptat este acela că profesorul în cărțile pentru copii este static, monoton, constant. Nu este niciodată portretizat ca o persoană care învață la rândul său, care evoluează de la mai puțin eficient la mai eficient. Autorii sugerează că, deși o evoluție de la mediocritate la eficacitate înseamnă, poate, prea puțin în ceea ce privește valoarea de divertisment a cărților, aceasta poate să adauge o valoare în plus, demonstrând că profesorii sunt ființe complexe, cu capacitate impresionantă de dezvoltare.

Potențialul de a ilustra portrete realiste ale profesorilor există, dar vedem puține dovezi că există o dorință de a construi o astfel de imagine. Imaginea profesorului în cărțile pentru copii este polarizată. Doar 15% din numărul profesorilor analizați în această cercetare beneficiază de o portretizare neutră, neavând nici un impact negativ asupra claselor ficționale, nici unul pozitiv. Doar 2 dintre toți profesorii ficționali s-au evidențiat ca având o reprezentare mixtă, cu caracteristici predominant pozitive. Astfel, majoritatea reprezentărilor literare sunt fie foarte bune, fie nefavorabile. Reprezentările pozitive creează imaginea unor creaturi minunate, incapabile de a greși, de a nu avea răbdare, niciodată frustrate, extrem de interesate de educația copiilor. Reprezentările negative oferă imagini exagerate, drastice, care creează expectanțe negative față de realitate. Autorii consideră că, dacă copiii învață despre profesori și școală din cărțile pentru copii care le sunt citite, atunci o astfel de reprezentare nerealistă, fie ea negativă sau pozitivă, poate duce la expectanțe polarizate.

Așadar, nevoia reprezentărilor realiste este cât se poate de stringentă. (Sandefur & Moore, 2004)

Metodologie

Întrebările de cercetare

În cadrul acestei cercetări, în vederea atingerii scopului stabilit, am pornit de la următoarele întrebări de cercetare:

1. Care este imaginea profesorului în literatura română clasică pentru copii?
2. Care este imaginea profesorului în literatura română contemporană pentru copii?
3. Există vreo diferență privind reprezentarea profesorului, între literatura română pentru copii clasică și cea contemporană?

Designul cercetării

Cercetarea este de tip calitativ, exploratoriu, având la bază metoda analizei de conținut. Conceptele centrale ale lucrării, cu care s-a operat în cadrul acestui studiu sunt sunt: imaginea profesorului (din perspectiva aspectului fizic, a celui moral, a stilului de predare și eficienței didactice) și literatura pentru copii (clasică și contemporană).

În cadrul acestei cercetări au fost analizate un număr de 10 texte din literatura română pentru copii, 5 texte din categoria literaturii clasice, publicate între 1884 și 1939, și 5 texte din literatura contemporană, publicate între 2014 și 2022.

În tabelul 1 de mai jos, pot fi consultate titlurile, autorii și anul publicării textelor clasice, iar în tabelul 2 pot fi consultate aceleași aspecte în raport cu textele din literatura contemporană.

Nr. crt.	Titlul	Autorul	Anul publicării
1	Școala acum 50 de ani	Ion Ghica	1884
2	Domnul Vucea	Barbu Ștefănescu Delavrancea	1893
3	Un pedagog de școală nouă	Ion Luca Caragiale	1896
4	Domnu Trandafir	Mihail Sadoveanu	1905
5	Prăvale-Baba	Ionel Teodoreanu	1939

Tabelul 1. *Datele textelor literare clasice*

Nr. crt.	Titlul	Autorul	Anul publicării
1	Povestiri de pe Calea Moșilor	Adina Popescu	2014
2	Fram la grădiniță	Irina Forgaciu	2019
3	Doamna educatoare se poartă ciudat	Ioana Chicet-Macoveiciuc	2020
4	Un băiat de nota 10	Alec Blenche	2022
5	Povestiri de citit pe sub bancă	Alex Moldovan	2022

Tabelul 2. *Datele textelor literare contemporane*

Instrumentele utilizate pentru colectarea datelor

În vederea susținerii analizei de conținut, s-a apelat la consultarea literaturii internaționale pentru stabilirea unor categorii de analiză, care să permită conturarea imaginilor profesorilor, pe baza informației textuale.

În această cercetare, categoriile de analiză au fost desprinse din lucrarea „The «Nuts and Dolts» of teacher images in children's picture storybooks: a content analysis", publicată în anul 2004, în revista *Education*, de către Sarah Sandefur și Leeann Moore. Lucrarea este una de o importanță deosebită în ceea ce privește portretizarea profesorilor în literatura pentru copii, fiind citată în numeroase lucrări care abordează această tematică.

Astfel, categoriile de analiză ale portretizării literare ale profesorului, folosite de Sandefur și Moore, pe care le-am investigat și în studiul nostru, sunt:

Aspectul, referitor la care au fost colectate informațiile despre numele, genul, vârsta, calitățile fizice, vestimentația personajului literar.

Disciplina, care se reflectă în materia predată de profesorul ficțional sau tipul de profesor reprezentat (profesor învățământ preșcolar, primar, profesor de matematică etc.)

Stilul de predare face referire la orice indicator al filozofiei / metodologiei de predare a profesorului reprezentat.

Eficacitatea se referă la informații care oferă orice indicator despre ce și cum învață elevii de la profesorul reprezentat, răspunsul emoțional al copiilor în raport cu profesorul. (Sandefur & Moore, 2004)

De asemenea, a fost folosită și clasificarea realizată tot de Sandefur și Moore în cadrul aceluiași studiu citat, care grupează imaginea profesorului în: reprezentare pozitivă, negativă sau mixtă.

Prin reprezentare **pozitivă** înțelegem un profesor „sensibil la nevoile emoționale ale copiilor, susținătoral învățării de profunzime, empatic, cald, abordabil, capabil să-și exercite abilitățile de management, fără a recurge la măsuri punitive sau la țipete, respectuos și protector cu copiii".

Prin reprezentare **negativă** înțelegem un profesor „dictatorial, cu un limbaj dur, incapabil să gestioneze comportamentul la clasă, distant, neatent, incapabil să creeze un mediu plăcut de învățare, permițând tachinarea sau batjocorirea în rândul elevilor, lipsit de empatie".

Prin reprezentare **mixtă** înțelegem un profesor care „posedă caracteristici atât pozitive, cât și negative." (Sandefur & Moore, 2004)

Procedura de cercetare

În vederea conturării imaginii de ansamblu a profesorului, așa cum reiese din literatura română clasică pentru copii și din literatura română contemporană, au fost analizate 10 texte literare, 5 pentru fiecare dintre cele două categorii.

Strategia de căutare a textelor literare a fost, inițial, analiza conținuturilor manualelor școlare de la disciplinele Comunicare în limba română și Limba și literatura română de la clasele a II-a, a III-a și a IV-a, disponibile pe site-ul oficial al manualelor digitale, manual.edu.ro.

În urma acestei analize, s-a constatat că nu există texte contemporane care să includă reprezentări clare ale unor profesori. Astfel, pentru identificarea unor texte contemporane s-a apelat la căutarea celor mai populare cărți pentru copii

din literatura română contemporană, folosind site-urile librăriilor naționale, precum libris.ro, carturesti.ro, librarie.net ș.a.

În ceea ce privește criteriile de includere și excludere, putem spune că, pentru a putea fi incluse în prezenta analiză, am urmărit ca textele să îndeplinească următoarele criterii: să fie parte din ceea ce poate fi considerat literatură pentru copii, să aibă ca tematică principală sau secundară experiența școlarizării, să conțină reprezentări literare cât mai clar conturate ale cadrelor didactice. Au fost excluse textele lirice, întrucât s-a considerat că nu prezintă suficientă informație pentru a extrage datele necesare. Aplicând aceste criterii, s-a ajuns la numărul de texte prezentare anterior.

Fiecare text a fost analizat în parte, aplicând criteriile de analiză prezentate mai sus. Textele au fost mai întâi citite în întregime, s-au extras apoi citatele reprezentative fiecărui criteriu de analiză și s-a conturat portretul fiecărui dascăl. După realizarea celor 10 portrete, s-a trecut la conturarea imaginilor de ansamblu pentru cele două categorii, clasic și contemporan. Pentru stabilirea acestor imagini, s-a luat în calcul ce aspecte recurente regăsim în categoria respectivă, ce predomină în raport cu fiecare criteriu în parte. S-a considerat că un aspect este majoritar dacă este prezent în cel puțin 3 dintre cele 5 reprezentări din categoria respectivă.

În urma conturării imaginii de ansamblu a profesorului din literatura română pentru copii clasică și a celui din literatura română pentru copii contemporană, s-a trecut la compararea celor două imagini, în vederea stabilirii unor diferențe. Aceste diferențe au fost căutate la nivelul fiecăreia dintre categoriile de analiză.

Rezultatele cercetării

Care este imaginea profesorului în literatura română clasică pentru copii?

În urma analizei celor 5 opere literare, imaginea profesorului în literatura română clasică pentru copii poate fi descrisă în următorii parametri.

În ceea ce privește reprezentarea genului, întâlnim, cu precădere, imaginea bărbatului în ipostaza de cadru didactic, anume Chiosea, Vucea, Trandafir și Rostogan. Singura reprezentare feminină este prezentă în „Prăvale-Baba" de Ionel Teodoreanu, unde apare figura unei învățătoare, fără să fie precizat în text numele acesteia.

Din punctul de vedere al vârstei personajelor, remarcăm, mai cu seamă, imaginea unor persoane în vârstă, chiar la pragul bătrâneții. Chiosea este numit, în mod direct, „bătrân": „bătrân cu antereu de calemcheriu". (Ghica, 2014) Despre Vucea și învățătoarea din „Prăvale-Baba" putem desprinde din descrierea acestora maturitatea fizică: „dădui cu ochii de un profesor cu barba albă" (Delavrancea, 1966), „doamna avea păr ca de abur, pieptănat în sus, obraji gălbui, cu oase". (Teodoreanu, 2012) Asupra vârstei lui Trandafir nu ne putem pronunța cu exactitate, însă putem considera că este un bărbat adult, de vârstă mijlocie „un om bine făcut, puţin chel în vârful capului". (Sadoveanu, 2016)

Singurul profesor despre care am putea afirma că este tânăr este Mariu Chicoş Rostogan din textul „Un pedagog de școală nouă" de Ion Luca Caragiale, dat fiind faptul că personajul se află la debutul carierei sale didactice, imediat după școlarizarea sa în „pedagogie modernă".

În ceea ce privește înfățișarea fizică a personajelor, genul masculin fiind dominant, întâlnim, cu precădere, imaginea clasică a masculinității, bărbatul solid, cu păr facial: „grăsuliu… cu o barbă ascuțită, potrivită din foarfecă" (Delavrancea, 1966), „nalt, bine legat, cu mustăcioară neagră pe care și-o tundea totdeauna scurt". (Sadoveanu, 2016)

Imaginea singurei reprezentări feminine ne conturează o femeie fără calități fizice deosebite sau dezirabile, anoste și chiar bolnăvicioase: „doamna avea păr ca de abur, pieptănat în sus, obraji gălbui, cu oase, ochi castanii şi frunte mare'n sus.", „parcă era bolnavă, atinsă de Septembrie, dar nu era supărată pe nimeni" (Teodoreanu, 2012).

De asemenea, imaginea predominantă a bărbatului este însoțită de o preocupare deosebită asupra ținutei. Chiosea, Vucea și Rostogan prezintă un interes deosebit pentru îmbrăcămintea lor, descrisă uneori chiar cu lux de amănunte, care este un indicator al statutului lor social: „bătrân cu antereu de calemcheriu, la cap cu cauc de taclit vărgat cu cearşaf alb" (Ghica, 2014), „îți rămâneau ochii la el de frumos ce era îmbrăcat: haină albăstrie, pantaloni negri, jiletcă de dril năutiu, călcată și lustruită, un lanț de aur, gros ca pe deget." (Delavrancea, 1966)

Din punct de vedere al portretizării morale, întâlnim tipologia persoanei violente verbal sau fizic, în 3 dintre cele 5 opere, cadrele didactice aflându-se în ipostază de agresor. Chiosea și Vucea apelează, fără rețineri, la violența fizică, aplicând pedepse corporale elevilor: „se primbla pe dinaintea băieţilor înarmat

c-o vargă lungă, arzând când pe unul, când pe altul, după cum i se părea", „și poruncea fără milă: Dă-i zece tătarului, dă-i zece!... ha! tătarul!...zece!... cinci cum o fi și cinci pe dungă!", pe lângă vorbele urâte adresate adesea acestora: „Fir-ai al dracului cu tat-to şi cu mă-ta, că n-ai învăţat matima." Rostogan are o atitudine grosolană, batjocoritoare, adresându-le cuvinte urâte și înjositoare, care denotă lipsa de considerație față de elevii săi: „Mă! prostovane! tu ala ghe colo…", prostule!", „Ei, pe dracu!", „mă boule" , „Bravo, prostovane!" „Meri la loc, boule!" , „Că-z prost l-ai făcut, cucoană!". Pedagogul justifică limbajul folosit, spunând că acesta reprezintă o modalitate de motivare a elevilor: „îi zic aşe doară nu spre admoniţiune, ci spre înghemn şi încurajare", acest lucru fiind valabil pentru toate cele trei personaje care se folosesc de atitudinea agresivă pentru a motiva elevul. (Caragiale, 1893)

Asupra stilului predării, predomină abordarea autoritară, date fiind comportamentele lui Chiosea, Vucea și Rostogan, preocupați de o așa-zisă disciplină, pe care o ghidează prin intimidarea elevilor, așa cum am ilustrat, prin violența fizică sau verbală.

Însă, în ceea ce privește preocuparea și motivația pentru profesie, întâlnim, mai ales, imaginea unui profesor implicat, întrucât, deși Chiosea avea o atitudine autoritară, se aseamănă prin implicare cu învățătorul Trandafir și cu învățătoarea din „Prăvale-Baba". Aceștia sunt activi, implicați, dedicați, percepuți de elevi ca interesați de educația pe care o oferă. Pentru Chiosea,„şcoala nu era o chiverniseală, nu se gândea la: treci, zi, treci, noapte, apropie-te, leafă. Nu sta cu ceasornicul deschis pe catedră ca nu cumva minutarul să treacă peste semn.", Trandafir „da această învăţătură nu pentru că trebuia, şi pentru că i se plătea, dar pentru că avea un prisos de bunătate în el şi pentru că în acest suflet era ceva din credinţa şi curăţenia unui apostol.", iar „doamna" din „Prăvale-Baba" este un profesor implicat, cu o atitudine activă, care dorește să-i provoace pe elevi și să-i pună în situații de învățare provocatoare, legate însă de viața lor. Doamna își începe prima lecție întrebându-i pe elevi dacă cunosc ceea ce este creta: „Apoi Doamna s›a uitat lung la ei şi i-a întrebat, vorbind cu toţi cum ai vorbi cu unul: Ştiţi voi ce-i crida?".

În ceea ce privește eficacitatea, dorim să stabilim dacă practicile profesorilor duceau sau nu la o învățare reală în rândul elevilor, după percepția acestora. Se remarcă dascăli eficienți, anume Chiosea, Trandafir și„doamna" din „Pră-

vale-Baba", dar eficiența predării lor este generată de motive diferite. În ceea ce-i privește pe Trandafir și pe învățătoarea din „Prăvale-Baba", eficiența este dată de practicile lor didactice și este recunoscută fie de elevi, fie de inspector, în cazul lui Trandafir. Scena inspecției surpriză ilustrează eficacitatea predării de care dă dovadă învățătorul Trandafir. Succesul lecției, care impresionează inspectorul și ministrul, este justificat de către narator prin faptul că domnul Trandafir „nu ne-a învăţat niciodată din pricină că se temea de cei mari", ci își făcea meseria de drag și din iubire pentru elevii care „parcă erau copiii lui". Pentru doamna învățătoare, eficacitatea cadrului didactic este demonstrată în ultima secvență a capitolului, unde evaluează prestația lui Damaschin, al cărui potențial a fost intuit corect de către profesor, de la bun început. Implicarea elevului în predare a permis întregului colectiv să urmărească cu atenție lecția și să fie martori la învățarea de profunzime de care dă dovadă Damaschin, încât chiar ei strigă cu veselie numele acestuia: „Acuma eu am să iau nota zece de pe tablă şi am s'o scriu în catalog în dreptul lui?...Ştefan Damaschin, a izbucnit corul cu veselie, şi dreptate." În ceea ce privește cazul lui Chiosea, învățarea în rândul elevilor se producea nu pentru că acesta dădea dovadă de practici extraordinare, ci pentru că elevii înțelegeau că acesta avea un interes real ca elevii săi să învețe în profunzime și îi păsa foarte mult de educația pe care o oferea acestora: „dar se necăjea, pentru că-l durea inima dacă vedea că nu se silesc copiii la învăţătură."

După clasificarea realizată de Sandefur și Moore, de reprezentare pozitivă, negativă și mixtă putem spune că în textele analizate din literatura clasică avem: 2 reprezentări pozitive, învățătorul Trandafir și învățătoarea din „Prăvale-Baba"; 2 reprezentări negative, Vucea și Rostogan, și o reprezentare mixtă, învățătorul Chiosea.

Așadar, în literatura română clasică pentru copii, profesorul se prezintă în ipostază de învățător. Acesta este cel mai adesea bărbat, aflat la maturitate, cu o înfățișare convențional masculină, solid și cu păr facial, preocupat de aspectul fizic și vestimentar. Profesorul este mai mult agresiv, autoritar, dar foarte implicat în predare și dedicat meseriei sale. Este un profesor eficient, fie prin practici didactice bune, fie prin simpatia pe care o manifestă pentru elevi.

Care este imaginea profesorului în literatura română contemporană pentru copii?

În urma analizei celor 5 opere literare, imaginea profesorului în literatura română contemporană pentru copii poate fi descrisă în următorii parametri.

În ceea ce privește reprezentarea genului, se remarcă feminizarea meseriei didactice. Mai exact, 4 din cele 5 reprezentări sunt de tipologie feminină: învățătoarea Dana, educatoarea Eugenia, educatoarea Daniela și profesoara de matematică Marmota. Singura reprezentare masculină este profesorul maistru Neacșu, din „Povestiri de pe Calea Moșilor" de Adina Popescu.

Din punctul de vedere al vârstei personajelor, predomină imaginea unui adult matur, în vârstă, în 3 dintre cele 5 opere putând observa profesori mai în vârstă: profesorul Neacșu, învățătoarea Dana și profesoara de matematică Marmota. Despre profesorul maistru Neacșu ni se spune că „era bătrân, avea vreo 60 de ani" (Popescu, 2014), în ceea ce privește aspectul fizic al învățătoarei Dana, putem observa din ilustrațiile cărții că aceasta este o femeie mai în vârstă, și în cazul profesoarei de matematică, tot din ilustrațiile volumului, observăm că Marmota este o femeie în vârstă.

În ceea ce privește înfățișarea personajelor, grație majorității reprezentărilor de gen feminin, întâlnim imagini tipic feminine ale cadrelor didactice. Despre învățătoarea Dana, putem afirma, pe baza ilustrațiilor, că are părul lung și arămiu, prins într-un coc în vârful capului. Femeia are un chip blând, afișând adesea un zâmbet larg pe față. Educatoarea Eugenia este reprezentată în ilustrațiile din carte, din punct de vedere fizic, drept o femeie suplă, cu un păr blond și bogat și cu ochii verzi. Din caracterizarea directă, făcută de narator, reiese că „de obicei, doamna e foarte aranjată. Are mereu un coc bine pieptănat, o fustă călcată, bluze curate și pantofi." (Chicet, 2020). Educatoarea Daniela este o femeie tânără, cu un aspect plăcut. Aceasta are părul șaten deschis, prins în două cocuri la baza gâtului, pielea deschisă la culoare. Educatoarea este înaltă și suplă, poartă haine viu colorate, dar cu un croi conservator. Marmota este o femeie în vârstă, robustă și scundă, cu o față rotundă și dinți proeminenți. Aspectul acesteia este similar rozătoarei după care este poreclită de către elevi. Aceasta își poartă părul într-un coc deasupra capului, ochelari cu lentile groase și adoptă o ținută clasică, conservatoare, cu o rochie lungă, cu mâneci bufante și un guler alb, având, de asemenea, un șirag de perle la gât.

Observăm, în mod cert, o predilecție pentru caracteristici considerate stereotipe în raport cu modelul feminin: păr lung și bogat, prins adesea într-un coc. În afară de profesoara de matematică, toate cele 3 femei sunt descrise ca având caracteristici fizice dezirabile, precum chipul blând și statura suplă. Cele 4 femei au în comun ținuta, tipic feminină, cu rochie sau fustă și bluză, cu accesorii feminine, dar conservatoare, toate putând fi descrise ca „aranjate".

Din punct de vedere al portretizării morale, predomină imaginea unor persoane echilibrate, care reușesc să mențină în balans autoritatea și prietenia în relația cu elevii. Predomină ideea de persoană bună, prietenoasă și comunicativă. Învățătoarea Dana este caracterizată în mod direct de către narator: „Doamna Dana este o femeie exigentă, dar cu suflet bun." (Blenche, 2022) Educatoarea Eugenia este o persoană responsabilă, punctuală și menține o interacțiune bună cu părinții: „Cu mami de mână, Măruntica intră în holul grădiniței, unde de obicei o întâmpină o doamna educatoare… De obicei e deja aici când ajungem. Da, ea ne spune bună dimineața, ne ia de mână și ne conduce în clasă." Educatoarea Daniela știe cum să atragă copiii: „Eu sunt Daniela, educatoarea copiilor, și mă bucur să vă cunosc! Abia aștept să ne jucăm împreună. Vreți să vedeți câte jucării avem înăuntru?". (Forgaciu, 2019)

Excepțiile de la acest model sunt date de profesoara de matematică, care are „un temperament extrem de neplăcut când era provocată" (Moldovan, 2022) și de profesorul maistru Neacșu, care are convingeri personale puternice, ce produc adesea o discriminare de gen în raport cu elevele, deoarece: „Băi, eleve! Fotbalul nu-i pentru fete… la fotbal e ca la practică, le ai sau nu le ai, lămurit?".

Asupra stilului predării, predomină cel democratic. Observăm că 3 dintre cele 5 cadre didactice au un demers centrat pe elev, bazându-se pe implicarea acestuia în activitatea desfășurată. Putem observa acest lucru din activitățile didactice descrise în textele narative, precum pregătirea serbării din „Un băiat de nota 10", activitatea de pictură din „Fram la grădiniță" și scena cu trenulețul copiilor din „Doamna educatoare se poartă ciudat". Centrarea pe elev pe care o practică aceste cadre didactice este determinată de conexiunile pe care acestea le fac cu elevii și de interesele lor, făcându-i participanți activi în procesul decizional la nivelul activităților.

În ceea ce privește preocuparea și motivația pentru profesie, întâlnim, mai ales, imaginea unui profesor implicat, dedicat și activ. Motivația de a preda

este generată de conștiinciozitate și de dragostea față de copii. Educatoarea Daniela își îndeplinește atribuțiile cu multă conștiinciozitate, ținând seama de rolul său de sprijinși ajutor în interacțiunile cu copii: „Copii, haideți să ne spălăm pe mâini cu săpun și cu multă spumă! Cine vrea la W.C.? Eu sunt aici ca să vă ajut.” Educatoarea Eugenia este și ea o persoană responsabilă, punctuală și menține o interacțiune bună cu părinții: „Cu mami de mână, Măruntica intră în holul grădiniței, unde de obicei o întâmpină o doamna educatoare… De obicei e deja aici când ajungem. Da, ea ne spune bună dimineața ne ia de mână și ne conduce în clasă.”

Învățătoarea Dana demonstrează, de asemenea, corectitudinea, imparțialitatea și obiectivitatea în relație cu elevii săi: „din dorința de a nu crea rivalitate și animozitate între copii, niciodată nu spune cu voce tare ce notă a luat cutărescu sau care știe mai bine și cine este mai slab la vreo materie.”

Excepțiile sunt reprezentate, din nou, de profesorul maistru Neacșu și de profesoara de matematică, Marmota, care demonstrează, fiecare în parte, o atitudine nepăsătoare și o distanțare emoțională mare față de elevii lor.

În ceea ce privește eficacitatea, dorim să stabilim dacă practicile profesorilor duceau sau nu la o învățare reală în rândul elevilor, după percepția acestora. Predomină imaginea unor dascăli eficienți, care pun în practică abordări didactice adecvate.

Eficacitatea educatoarei Daniela este dovedită de modul în care aceasta gestionează momentele dificile din munca unui educator, adică despărțirea și dorul de părinte și momentul somnului: „Mama a plecat, dar va veni foarte repede. Până atunci, noi ne jucăm împreună și mâncăm. După ce terminăm de mâncat, dormim o oră, după care vine mama! Vine mama și vă duce acasă!” …„Cum o cheamă pe maimuțica ta? Judy? E curioasă să descopere acest loc minunat?”, „Ați mâncat bine, acum burticile voastre au nevoie de odihnă pentru a digera mâncarea. Vă rog să închideți ochișorii voștri frumoși și între timp ascultăm un cântec care aduce somnul și vă citesc povestea șoricelului care îl așteaptă pe Moș Ene.” Deducem că se manifesta un interes deosebit pentru starea de bine a copiilor, aspect accentuat în societatea contemporană.

Eficacitatea obișnuită a doamnei educatoare Eugenia poate fi dedusă din secvența în care celelalte educatoare se miră de zarva din sala doamnei, întrucât ele erau obișnuite ca doamna să-și facă treaba după normele obișnuite: „Ce

s-a întâmplat cu ordinea și liniștea cu copilașii care stau pe scaune în cerc cu doamna în mijloc, cântându-le și citindu-le poezii?”.

Rezultatele bune pe care le obțin elevii pot fi un bun indicator al faptului că doamna Dana este un dascăl care își îndeplinește meseria în mod corespunzător și care apreciază rezultatele elevilor săi: „Vine ziua în care doamna Dana le aduce înapoi lucrările corectate. Îi privește cu drag și zâmbește: V-am adus lucrările și pot să spun că sunt impresionată. Felicitări tuturor!” De asemenea, ni se menționează că aceasta nu dă cu ușurință note bune doar pentru a crea impresia unor rezultate excelente, ci este strictă în notare: „Nota 10! Nu-i vine să creadă. Doamna Dana nu a mai dat nota 10 la matematică niciodată…”.

Excepțiile sunt generate de neimplicarea, nepăsarea și abordările greșite ale profesorului maistru și ale profesoarei de matematică. Aflăm că, „după ce le verifica temele și scotea la tablă doi-trei nefericiți, Marmota le întorcea spatele și scria fără să se oprească până la sfârșitul orei.”, ceea ce denotă centrarea pe conținutul învățării, nu pe interacțiunea cu elevii și pe metode activ-participative. Profesorul Neacșu „ne-a mai predat lecția asta de zece ori de la începutul trimestrului.”, putând înțelege că acesta este ineficient în predare, nu asigură progresia în învățare a elevilor, este dezorganizat.

După clasificarea realizată de Sandefur și Moore, privitoare la reprezentarea pozitivă, negativă și mixtă putem spune că în textele analizate din literatura contemporană am întâlnit: 3 reprezentări pozitive, învățătoarea Dana, educatoarea Eugenia și educatoarea Daniela, și 2 reprezentări negative, profesorul maistru Neacșu și profesoara de matematică, Marmota.

Așadar, în literatura română contemporană pentru copii, profesorul se prezintă adesea sub o imagine feminină, stereotipă, a unui adult matur, în vârstă, cu trăsături dezirabile. Profesorul este, cel mai adesea, o persoană echilibrată, bună, prietenoasă și comunicativă. Este adept al stilului democratic, este centrat pe elev, implicat, dedicat și activ. Predomină imaginea unor dascăli eficienți, care pun în practică abordări didactice adecvate și eficiente.

Există vreo diferență privind reprezentarea profesorului, între literatura română pentru copii clasică și cea contemporană?

În urma conturării imaginii profesorului în literatura română clasică pentru copii și imaginea acestuia în literatura contemporană pentru copii s-au eviden-

țiat câteva diferențe clare între aceste două categorii, din mai multe puncte de vedere: atât la nivelul aspectului fizic, al celui moral, al stilului predării și al eficienței cadrului didactic.

În categoria reprezentării fizice a personajelor, s-a remarcat întâi de toate o diferență în ceea ce privește reprezentarea de gen. În categoria textelor clasice am întâlnit, cu precădere, imaginea masculină a cadrului didactic, în 4 dintre cele 5 opere analizate: Chiosea din „Școala acum 50 de ani", Vucea din „Domnul Vucea", Trandafir din „Domnu Trandafir" și Rostogan din „Un pedagog de școală nouă". Singura reprezentare feminină am identificat-o în „Prăvale-Baba" de Ionel Teodoreanu. În schimb, în categoria textelor contemporane, am întâlnit imaginea feminină a cadrului didactic: 4 din cele 5 reprezentări analizate întruchipează femei: învățătoarea Dana din „Un băiat de nota 10", educatoarea Eugenia din „Doamna educatoare se poartă ciudat", educatoarea Daniela din „Fram la grădiniță" și profesoara de matematică, Marmota, din „Povestiri de citit pe sub bancă". Singura reprezentare masculină este profesorul maistru Neacșu, din „Povestiri de pe Calea Moșilor" de Adina Popescu.

Tot în ceea ce privește reprezentarea fizică, menționăm o diferență majoră în ceea ce privește înfățișarea personajelor ce predomină în fiecare din categoriile specifice. Mai exact, în ceea ce privește reprezentarea în literatura clasică, întâlnim, cu precădere, imaginea clasică a masculinității, bărbatul solid, cu păr facial: „grăsuliu…cu o barbă ascuțită, potrivită din foarfecă", „nalt, bine legat, cu mustăcioară neagră pe care și-o tundea totdeauna scurt". În ceea ce privește reprezentarea în literatura contemporană, întâlnim imagini tipic feminine ale cadrelor didactice, cu o clară predilecție pentru caracteristici stereotipe: păr lung și bogat, prins adesea într-un coc, cu o ținută abordată tipic feminină, cu rochie sau fustă și bluză, cu accesorii feminine, dar conservatoare. Din acest punct de vedere, putem remarca însă o asemănare, prin preferința pentru stereotipii: bărbatul cu trăsături ce denotă masculinitate, virilitate, femeia cu trăsături dezirabile, feminine.

O altă asemănare este la nivelul vârstei personajelor din cele două categorii de texte. În ambele categorii predomină imaginea adultului matur, în vârstă, uneori chiar bătrân. În textele clasice remarcăm, cu precădere, imaginea unor persoane chiar la pragul bătrâneții. Chiosea este numitîn mod direct „bătrân": „bătrân cu antereu de calemcheriu".

Despre Vucea și învățătoarea din „Prăvale-Baba" putem desprinde din descrierea acestora maturitatea fizică: „dădui cu ochii de un profesor cu barba albă", „doamna avea păr ca de abur, pieptănat în sus, obraji gălbui, cu oase". În categoria textelor contemporane, în 3 dintre cele 5 opere putem observa profesori mai în vârstă: profesorul Neacșu, învățătoarea Dana și profesoara de matematică, Marmota.

Din perspectiva reprezentării morale, am identificat, însă, alte diferențe. În operele clasice analizate remarcăm tipologia persoanei violente verbal sau fizic, în 3 dintre cele 5 opere cadrele didactice aflându-se în ipostaza de agresor, creând o atmosferă tensionată în sala de clasă, deci configurate într-o ipostază negativă. Celelalte două reprezentări sunt pozitive: învățătorul Trandafir și învățătoarea din „Prăvale-Baba" fiind în antiteză cu cei trei dascăli, Chiosea, Rostogan și Vucea. Portretul moral al dascălului Trandafir ne conturează o persoană minunată, incapabilă de a greși, de a nu avea răbdare, niciodată frustrată, naratorul evocând învățătorul ca fiind „un om deosebit". Doamna este, de asemenea, o persoană echilibrată, care știe când să fie fermă, dar și să păstreze o atitudine empatică față de elevi. În textele contemporane, predomină imaginea unor persoane echilibrate, care reușesc să mențină în balans autoritatea și prietenia în relația cu elevii. Predomină, în 3 dintre 5 texte, ideea de persoană bună „cu suflet bun", prietenoasă și comunicativă.

Excepțiile sunt date de profesoara de matematică, care are „un temperament extrem de neplăcut când era provocată", și de profesorul maistru Neacșu, care este adeptul discriminării de gen în raport cu elevele, atitudine resimțită negativ de către acestea. Însă, se observă că, la nivel moral, în textele clasice portretizările negative fac referire la aspecte mult mai grave, precum violența fizică, în comparație cu textele contemporane. Absența violenței fizice la nivelul textelor contemporane poate fi explicată din perspectiva legislației în vigoare cu privire la agresivitatea din școli, din perspectiva relației profesor-elev, care interzice cu fermitate profesorilor să aibă comportamente abuzive, precum jigniri, amenințări sau violență fizică.

O altă diferență identificată se referă la stilul didactic abordat de către cadrele didactice. În textele clasice, predomină abordarea autoritară, centrată pe profesor. Comportamentele lui Chiosea, Vucea și Rostogan denotă o preocupare pentru o așa-zisă disciplină pe care o instituie prin intimidarea

elevilor, prin violența fizică sau verbală. În textele contemporane, predomină stilul democratic, 3 dintre cele 5 cadre didactice având un demers centrat pe elev, bazându-se pe implicarea acestuia în activitatea desfășurată, menținând relații pozitive cu colectivul clasei.

În privința eficacității cadrelor didactice, altfel spus, în ce măsură practicile profesorilor duc sau nu la o învățarea reală în rândul elevilor, putem remarca o diferență între resorturile care generează această eficacitate. Deși în ambele categorii predomină ipostaza de profesor eficace, în categoria textelor clasice aceasta se bazează mai mult pe caracterul uman al dascălului, pe calitățile sale personale, decât pe practicile profesionale ale acestora.

Mai exact, în cazul lui Chiosea învățarea în rândul elevilor se producea nu pentru că acesta dădea dovadă de practici extraordinare, ci pentru că elevii înțelegeau că acesta avea un interes real ca ei să învețe în profunzime și că îi păsa foarte mult de educația pe care o oferea acestora: „dar se necăjea, pentru că-l durea inima dacă vedea că nu se silesc copiii la învăţătură." În ceea ce-i privește pe Trandafir și pe învățătoarea din „Prăvale-Baba", eficiența este dată de practicile lor didactice eficiente și este recunoscută fie de elevi, fie de inspector, în cazul lui Trandafir. Acest lucru este similar contextului textelor contemporane, unde predomină imaginea unor dascăli eficienți, care pun în practică abordări didactice adecvate.

După clasificarea realizată de Sandefur și Moore, de reprezentare pozitivă, negativă și mixtă, putem spune că observăm, de asemenea, o diferență. În literatura contemporană pentru copii, întâlnim mai multe reprezentări pozitive, anume 3, comparativ cu cele 2 din literatura clasică. În ambele întâlnim 2 reprezentări negative, dar numai în categoria textelor clasice întâlnim o reprezentare care poate fi considerată mixtă, aceea a învățătorului Chiosea.

Interpretarea rezultatelor în raport cu obiectivul urmărit

Scopul acestei lucrări a fost de a investiga comparativ texte pe tema școlarizării, din literatura română clasică pentru copii și din cea contemporană, pentru a contura imaginea profesorului. S-a dorit să se observe ce ne spun aceste reprezentări despre viziunea de ansamblu asupra școlii, pe care literatura pentru copii din țara noastră o construiește. Prin delimitarea unor portrete clare ale

dascălului, s-au putut observa tendințele din categoria operelor clasice, respectiv contemporane.

Rezultatele analizei de conținut prezentate mai sus conduc și spre evidențierea unor perspective legate de evoluția școlii și a profesorului, prin ochii ficțiunii, fiind ușor explicabile, având în vedere contextul istoric și social al perioadelor istorice și sociale evocate în ficțiune.

Preponderența imaginii dascălului în ipostaza de învățător, în categoria operelor clasice, este corelată cu situația școlii în secolul al XIX-lea, când sunt publicate majoritatea textelor clasice analizate, perioadă în care „instrucțiunea publică" era obligatorie și gratuită vreme de doar 4 ani, de aceea întâlnim, cu precădere, imaginea învățătorului, singurul tip de cadru didactic cu care interacționa o bună parte din populație, care nu avea accesul la o educație superioară. Apariția în literatura contemporană a mai multor tipuri de cadre didactice este justificată de creșterea accesului la educație, creșterea numărului de ani de școală obligatorii și dezvoltarea învățământului preșcolar.

Imaginea predominant masculină a cadrului didactic ilustrată în operele clasice poate fi explicată prin statutul femeii în secolul al XIX-lea, perioadă în care șansele femeilor la instruire și calificare erau foarte reduse, meseriile precum cea de cadru didactic fiind aproape întotdeauna destinate bărbaților. Educația oferită nu era una egală și uniformă pentru ambele genuri, femeia neavând acces în egală măsură precum bărbații la educație, locul acesteia în societate fiind văzut în gospodărie (Href, 2014), așadar nu este surprinzător că literatura pentru copii reflectă aceste diferențe sociale. Apariția unei reprezentări feminine în „Prăvale-Baba", în 1939, ilustrează începutul procesului de emancipare socială și educațională a femeii în țara noastră în perioada interbelică, în care femeile au dobândit o serie de drepturi civile și politice, această îmbunătățire a situației sociale a femeilor putând fi motivul schimbării de percepție.

În literatura contemporană, am observat că profesorul este reprezentat, cu precădere, în ipostaza feminină. Acest lucru este justificat prin feminizarea învățământului, așa cum se observă din date statistice: în perioada 2017-2018, femeile au reprezentat aproximativ 90% din totalul cadrelor didactice din învățământul primar, înînvățământul gimnazial, 72,8%, iar la nivel liceal, 71,5%. (INS, 2019) Această feminizare este generată de egalitatea accesului la educație, de care se bucură ambele genuri, în perioada contemporană.

Dirk Van Damme justifică preponderența femeilor în domeniul educației, la nivel global, spunând că viziunile stereotipe despre meseria de cadru didactic ca profesie, uneori, seamănă cu parentingul și joacă, probabil, un rol, mai ales în cazul generațiilor mai tinere de femei, care prețuiesc maternitatea mai mult decât au făcut-o propriile mame din generația anterioară. De asemenea, posibilitatea profesorilor de a combina în mod flexibil munca, viața de familie și îngrijirea propriilor copii pare să fie, de asemenea, mai atractivă pentru femei. (Van Damme, 2017)

Evoluția reprezentării genului feminin în ipostaza de cadru didactic poate indica și motivul pentru care profesorul autoritar, mânios, cu accese de violență din literatura contemporană a devenit profesorul democratic, prietenos, comunicativ, „cu suflet bun" și empatic, din literatura contemporană. Această schimbare poate fi corelată cu reprezentarea stereotipă de tip pozitiv a personajelor feminine, considerate a fi mai comunicative, empatice și emoționale. Deși aceste caracteristici înfățișează femeia într-o lumină favorabilă, stereotipurile pozitive cu rol de „complimente" pot determina depersonalizarea, ca și cum ar fi recunoscute exclusiv prin apartenența la categoria de femeie. (Czopp et al., 2015)

S-a remarcat, de asemenea, trecerea de la stilul profesoral autoritar în predare, la cel democratic, de la centrarea pe profesor și pe conținutul învățării, la centrarea spre nevoile elevului, de la predarea tradiţională, axată preponderent pe metode expozitive, la predarea modernă, axată, mai ales, pe metode activ-participative. (Solovei, 2012) Această opoziție ilustrează schimbarea de perspectivă asupra elevului, de la receptor la actor, schimbare necesară în contextul evoluției comportamentale și cognitive a elevului. Elevul contemporan nu are aceleași nevoi precum cel din secolul al XIX-lea, așadar, autorii de literatură pentru copii au intuit tendința educației de a evolua spre un demers centrat pe elev, oglindind realitatea pedagogică.

Astfel, rezultatele obținute în lucrarea de față ne oferă o reflecție a realității istorice și sociale din țara noastră. Evoluția cadrului didactic, precum și a instituției școlare, este reflectată în modul în care, în literatura pentru copii, imaginea cadrului didactic evoluează în acord cu realitatea socială. Imaginea unei școli primare, cu un învățător dur, câteodată bine intenționat, dar predispus la acte de violență verbală și fizică, o școală în care elevul este receptor

al informației devine viziunea unei școli în diverse etape, în care întâlnim cadre didactice cu valori morale dezirabile, o școală în care meseria de dascăl s-a feminizat și în care elevul devine un actor important în procesul învățării.

Concluzii

Studiul pe care l-am întreprins prezintă o serie de implicații la nivel teoretic și practic în contextul literaturii române pentru copii. La nivel teoretic, acest studiu aduce răspuns la întrebări lansate anterior de cercetări similare (Sandefur & Moore, 2004, Cutler & Slicker, 2021), care au sugerat necesitatea realizării unori investigații viitoare asupra reprezentării profesorilor, pentru a vedea dacă a existat o perioadă în istorie în care profesorii au fost înfățișați în mod constant într-o lumină pozitivă și dacă există similitudini la nivel global în ceea ce privește imaginea literară a profesorilor. S-a putut observa că maniera de portretizare pozitivă nu a dominat neapărat în perioada clasică, dar tinde să fie majoritară în perioada contemporană.

Dintr-o perspectivă practică, studiul prezent ar putea oferi suport cadrelor didactice și părinților în identificarea textelor care prezintă o imagine echilibrată a profesorului, pentru a crea expectanțe pozitive față de experiența școlarizării, din perspectiva tipului de profesor și a relației profesor-elev. Din acest studiu se pot desprinde caracteristicile dezirabile în portretizarea dascălilor, dar și faptul că se dorește o portretizare echilibrată, nu una polarizată.

Studiul nostru este doar un punct de plecare pentru cercetări similare, în context românesc, nefiind lipsit de limite. Limita principală este reprezentată de numărul restrâns de texte analizate. Un număr mai mare de texte ar putea reflecta o imagine mai clară, cu caracter reprezentativ, a cadrului didactic în literatura pentru copii. Din acest punct de vedere, se recomandă ca, într-un studiu viitor, numărul de texte literare pentru fiecare dintre categoriile analizate să fie sporit. O altă sugestie pentru mai multă reprezentativitate și claritate a imaginii conturate cadrului didactic ar putea fi mijlocită de analiza mai în detaliu a reprezentărilor vizuale care însoțesc textele literare și care prezintă portrete ale unor profesori. Analiza imaginilor ar putea aduce informații în plus, care să completeze textul scris.

Având în vedere aspectele prezentate în studiul nostru, putem concluziona că imaginea profesorului din literatura română clasică pentru copii și cea a profesorului din literatura contemporană pentru copii diferă, dar prezintă și puncte comune, în același timp.

Am observat că reprezentarea de gen a înregistrat evoluții, ca urmare a feminizării meseriei didactice, că stilul didactic a devenit mai democratic, diminuând comportamentul autoritar și caracterele violente, care se impuneau prin intimidare și forță, acestea fiind înlocuite de caractere echilibrate, prietenoase și comunicative. Pe de altă parte, am constatat cum autorii români continuă să prezinte profesorul drept o persoană adultă, matur, în vârstă, eficientă și implicată. Mai mult de atât, am observat maniera polarizată de portretizare, literatura oscilând, în ambele perioade literare investigate, între portretizări pozitive și negative, remarcând o lipsă acută de reprezentări mixte, creând așteptări distorsionate față de experiența școlară, care ar fi, ori minunată, ori extrem de neplăcută.

Așadar, imaginea profesorului din literatura română pentru copii este ancorată în contextul istoric și social al școlii, este similară portretizărilor realizate la nivel internațional și necesită o abordare mai puțin polarizată, prin includerea, în viitor, a unor reprezentări mixte, echilibrate.

Bibliografie

Beller, M. & Leerssen J. T. (2007). *Imagology: The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters: a Critical Survey*. Amsterdam: Rodopi.

Bi, L., Fang, X. (2020). Images of Teachers in Contemporary Chinese Children's Literature.*Child Lit Educ*51, 179–191. https://doi.org/10.1007/s10583-018-9378-2.

Blake, G. & Bly, R. W. (1993). *The Elements of Technical Writing*. New York: Pearson.

Blenche, A. (2022). *Un băiat de nota 10*. București: Editura Univers.

Caragiale, I. L. (1893). *Un pedagog de școală nouă.* Accesat la adresa https://ro.wikisource.org/wiki/Un_pedagog_de_școală_nouă în data de 19 aprilie 2023.

Chicet, I. M. (2020). *Doamna educatoare se poartă ciudat*. București: Editura Univers.

Cummins, A. (2011). Beyond a Good/Bad Binary: The Representation of Teachers in Contemporary YAL. *The ALAN Review*. vol. 39, no. 1. https://doi.org/10.21061/alan.v39i1.a.5.

Cutler, L. & Slicker, G. (2021). Depictions of teachers and teacher practices in picture books about starting kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy 0*(0). 1-30. *https://doi.org/10.1177/14687984211029031.*

Czopp, A. M, Kay, A. C. & Cheryan, S. (2015). Positive Stereotypes Are Pervasive and Powerful. *Perspectives on Psychological Science, 10*(4), 451–463. *https://doi.org/10.1177/1745691615588091.*

Delavrancea, B. Ș. (1966). *Domnul Vucea*. București: Editura Tineretului.

Dockett, S., Perry B. & Whitton D. (2010). What Will My Teacher be Like? Picture Storybooks about Starting School. *Australasian Journal of Early Childhood 35*(3), 33–41. *https://doi.org/10.1177/183693911003500305.*

Forgaciu, I. (2019). *Fram la grădiniță.* București: Curtea Veche Publishing.

Href, A. (2014). *Contexte de gen. Educația femeilor din România între anii 1880 și 1930*. Accesat la adresa *http://www.cooperativag.ro/contexte-de-gen-educatia-femeilor-din-romania-intre-anii-1880-si-1930/*, în data de 23 mai 2023.

Hu, Y. & Mei, L. (2020). From literary illusions to media simulacra: Toward a semiotic Imagology in the era of global communication. *European Review 29*(4), 551-567. *https://doi.org/10.1017/s1062798720000794*.

Institutul Național de Statistică. (2019). *Sistemul educational în România*. Accesat la adresa *http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/sistemul_educational_in_romania_2017_20 18.pdf*, în data de 23 mai 2023.

Ghica, I. (2014).*Scrisori către V. Alecsandri*. București: Humanitas.

Lombardi, E. (2019). *What's the Difference Between Classical and Classic Literature?* Accesat la adresa *https://www.thoughtco.com/what-is-classical-literature-739321,* în data de 20 mai 2023.

Marino, A. (2010). *Dintr-un dicţionar de idei literare*. Cluj-Napoca: Editura Argonaut.

Moldovan, A. (2022). *Povestiri de citit pe sub bancă*. București: Editura Arthur.

Niemi, Nancy S., Brown, Nancy & Smith, Julia B. (2014). The portrayal of teachers in children's popular fiction. Journal of Research in Education Vol. 20, no. 2, pp. 58-80.

Padley, S. (2006). *Key Concepts in Contemporary Literature*. Londra: Palgrave MacMillan.

Panaou, P. & Mathis, J. (2020). School in children's literature and children's literature in school. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature 58*(1), 2-4. *https://doi.org/10.1353/bkb.2020.0011.*

Popescu, A. (2014). *Povestiri de pe Calea Moșilor*. București: Casa de Pariuri Literare.

Sadoveanu, M. (2016). *Domnu Trandafir și alte povestiri*. București: Editura Mihail Sadoveanu.

Sandefur, S.J. & Moore, L. (2004). The 'nuts and dolts' of teacher images in children's picture storybooks: A content analysis. *Education 125*(1), 41-53.

Solovei, R. (2012). Reflecții cu privire la educația centrată pe elev. *Didactica Pro 71*(1), 38-42.

Teodoreanu, I. (2012). *Prăvale-Baba*. București: Editura Agora.

Van Damme, D. & OECD. (2017). *Why do so many women want to become teachers?* Accesat la adresa *https://oecdedutoday.com/why-do-so-many-women-want-to-become-teachers/*, în data de 23 mai 2023.

Yakar, Y. M. (2018). The school image in children's books. *Educational Research and Reviews 13*(11), 417–422. *https://doi.org/10.5897/ERR2018.3555.*

Yau, J. CH. (2014). The Representation of Teachers in Taiwanese Children's Literature, 1960–2012. *Child Lit Educ*46, 308–324 (2015). https://doi.org/10.1007/s10583-014-9236-9.

Lectura pe suport letric vs tehnologic. Consecințe asupra competenței de înțelegere

LUNGOCI COSMINA-SIMONA, ANDRONIE ELENA-DENISA

Fundamentare teoretică

Problematica studiată

Trecerea timpului și modernizarea a tot ceea ce există în jurul nostru ne fac să devenim, cu cu sau fără voia noastră, participanți la această schimbare. În acest context, lectura a suferit și ea modificări, iar trecerea de la lectura tradițională, pe suport letric, la cea tehnologică s-a realizat într-un mod rapid, oamenii adaptându-se repede la această schimbare.

Învățământul primar este nivelul de școlaritate în care elevul își dezvoltă cele mai importante abilități și deprinderi, care îl vor ajuta și îl vor însoți pe tot parcursul vieții. Lectura ocupă un rol foarte important în viața fiecăruia dintre noi, dar, mai ales în viața unui copil, deoarece aceasta îl ajută să se dezvolte, să-și îmbogățească vocabularul și să aibă opinii cu privire la diferite subiecte și probleme pe care le întâmpină în viață, să își cultive abilitățile de comunicare, de exprimare corectă și de scriere.

Odată cu dezvoltarea tehnologiei și cu răspândirea digitalizării, a resurselor informaționale și de comunicare, lectura a suferit și ea modificări. Dispozitivele digitale sunt prezente în viața fiecăruia dintre noi, iar această modernizare a adus și unele transformări în ceea ce privește lectura. Citirea s-a realizat, inițial, pe suport letric, dar, odată cu apariția unei tehnologii foarte avansate, s-au generat multe resurse electronice care dispun de ecrane pentru citire, cum ar fi cititoarele electronice, computerele, tabletele ș.a. (Aithal & Shenoy, 2016).

În acest context, studiul nostru și-a propus să urmărească modul în care elevii înțeleg textul citit, în funcție de suportul de pe care se realizează lectura: letric sau digital. Tema se axează pe diferențele existente între letric și tehnologic, din punct de vedere al comprehensiunii.

Înțelegerea lecturii este o problemă actuală, cu care se confruntă elevii din zilele noastre, iar o importanță deosebită se acordă modului în care este înțeleasă informația în funcție de modul în care este ea receptată. Acest lucru depinde și de factorii care intervin în lecturarea unui text, cum ar fi: luminozitate puternică, tipul de scris și, de asemenea, dimensiunea caracterelor.

Elevii din învățământul primar învață să scrie și să citească în această perioadă supusă la schimbări foarte rapide. Odată cu însușirea acestor abilități de scris-citit, fiecare copil începe să citească texte, povești, diverse știri pe diferite site-uri sau platforme online.

Fiecare persoană este diferită, are propriile capacități, abilități și calități. În cadrul acestei cercetări se urmărește gradul de înțelegere pe care elevii îl au în funcție de modul în care se realizează lectura unui text. Datorită unei digitalizări constante, sistemul educațional a introdus activități de învățare realizate în mediul online. Atât în contextul învățământului românesc, cât și în cel internațional, multe școli folosesc sisteme și dispozitive de învățare online sau distribuie conținut de învățare în format electronic (Kong, Seo & Zhai, 2018, p. 138).

Această „modernizare" a sistemului de învățământ a adus schimbări majore în ceea ce privește educația. Mediul digital aduce avantaje numeroase, jocuri captivante utilizabile la toate materiile, dar, ca orice noutate, vine și cu dezavantaje, iar printre acestea putem menționa oboseala, deoarece resursele avute la dispoziție în mediul online pot fi accesate pe dispozitive care dispun de o lumină mult mai puternică decât cea naturală. În ceea ce privește lectura,

s-a constatat că viteza de citire este mai mare decât în format letric, iar comprehensiunea detaliată este afectată.

Prin introducerea lecturii pe suport digital, în mediile educaționale au apărut preocupări ale specialiștilor privitoare la procesul comprehensiunii. „Citirea pe ecran devine din ce în ce mai răspândită în mediile educaționale, iar copiii sunt acum nevoiți să înțeleagă textele pe care le citesc pe ecrane" (Halamish & Elbaz, 2020). În sfera acestor preocupări se înscrie și studiul nostru, al cărui scop este de a examina diferențele care există între lectura în format letric și lectura în format tehnologic, din punct de vedere al înțelegerii, prin evaluarea atentă și conștientizarea modului în care aceste două tipuri de realizare a lecturii pot facilita sau, dimpotrivă, pot îngreuna comprehensiunea.

Mai multe concepte-cheie sunt corelate cu studiul nostru, pe care le vom descrie, succint, în cele ce urmează, pentru o delimitare conceptuală adecvată contextului de cercetare.

Literația este un termen foarte complex, în continuă dezvoltare, care desemnează, la modul general, capacitatea de a citi, interpreta și înțelege un text încă de la prima vedere. Acest termen a fost precedat, diacronic, de cel de „alfabetizare", mult mai cunoscut și des folosit în limba română.

În literatura de specialitate, am identificat și sintagma *literație vizuală*, care reprezintă capacitatea unei persoane de a citi sau de a înțelege, dar și de a scrie un text. Aceasta implică și competența vizuală, comunicarea în mod creativ, dar și înțelegerea informațiilor și a tot ceea ce află în jurul său (Sâmihăian & Spătaru-Pralea, 2021).

Concepțiile despre literație și despre dezvoltarea acesteia au evoluat de-a lungul timpului și au variat în funcție de diferite dimensiuni. Aceste dimensiuni sunt concepute sub forma opozițiilor: comportamental vs holistic, solitar vs social, instruit vs natural (Snow, 2008).

Din perspectiva opoziției „comportamental vs holistic", literația este văzută ca fiind produsul unei game de abilități necesare pentru performanța la nivel înalt.

În cadrul dimensiunii „solitar vs social", literația este privită sub forma unei realizări cognitive individuale, iar abilitatea de a citi poate fi corelată cu satisfacția de a fi o persoană educată.

Cea din urmă dimensiune face referire la termenii „instruit vs natural", evidențiind ideea că alfabetizarea este dependentă de instruire, învățare. Dar, poate fi văzută și ca produs natural, care este ușor de dobândit, dacă există motivație din partea persoanei (Snow, 2008).

Așadar, literația este un termen important pentru educație și a înregistrat numeroase evoluții de-a lungul timpului, schimbări care au generat dezvoltarea conceptului și dobândirea de noi și noi semnificații.

Suportul letric reprezintă formatul tipărit al unui text, suportul pe hârtie, metoda tradițională de citire, aplicată, până nu de mult, la scară largă.

În ultimii ani, suportul letric a fost din ce în ce mai des înlocuit cu suportul digital, format în care tot mai multe persoane preferă să își descarce cărți sau să le citească. Unele studii au arătat că persoanele care au citit o carte electronică aveau capacitatea să înțeleagă tema acesteia, cadrele generale, dar nu rețineau detalii (Wagner & Sternberg, 2013).

De asemenea, în ceea ce privește preferința pentru suportul letric, o serie de studii arată că persoanele de sex feminin preferă să citească un text sau o carte în format tipărit, comparativ persoanele de sex masculin, care preferă cărțile în format electronic (Zhang & Kudva, 2014).

În ceea ce privește lectura pe suport letric, în studii de specialitate s-a constatat faptul că persoanele care citesc o carte pe suport hârtie sunt mult mai atente de ceea ce este prezentat în text și nu sunt perturbate de eventuali factori care pot apărea în mediul tehnologic (Hou & Lee, 2017).

Există persoane care sunt fascinate și preocupate de dorința de a avea cărți în format fizic în mâinile lor și renunță la ideea de a folosi suportul teho-logic (Gomez, 2008). Suportul letric rămâne pentru unele persoane la fel de important, chiar dacă, de-a lungul timpului, locul său a fost luat ușor, ușor de către mediul digital și de avantajele pe care acesta le prezintă. Așadar, putem observa că sunt diferite studii care aduc argumente pro și contra suportului tehnologic destinat lecturării.

Cărțile electronice, în concepția lui Hawkins (2000), sunt acele cărți al căror întreg conținut este disponibil în format electronic. „Cărțile electronice includ, de obicei, efecte multimedia, cum ar fi lectura orală, textul scris, discurs oral, muzică și efecte sonore sau animații" (Korat, 2010, p. 24). De-a lungul timpului, tehnologia a cunoscut multe îmbunătățiri, iar odată cu aceste modernizări, a

apărut termenul de „cărți electronice". Acestea sunt folosite din ce în ce mai mult de elevi, deoarece le consideră mai atractive și mai ușor de accesat.

În comparație cu volumele tipărite, aceste cărți electronice oferă posibilitatea elevilor de a mări textul oricând au nevoie și de a se informa cu privire la cuvintele necunoscute, doar printr-un simplu click (Picton, 2014).

Cu ani în urmă, s-a studiat acest mod de prezentare a cărții în format electronic și s-a pus accent pe:

- √ înțelegerea a ceea ce elevul citește, în funcție de modul de prezentare (Grimshaw et al., 2007);
- √ măsura în care interactivitatea ajută la o înțelegere mai bună și ameliorează procesul de învățare (Evans & Gibbons, 2007).

Astfel, putem observa faptul că apariția cărților electronice aduce un plus lecturii, deoarece, pentru ca elevul să înțeleagă ceea ce citește, trebuie mai întâi să fie conștient de înțelesul tuturor cuvintelor necunoscute, iar cartea în format electronic prezintă un avantaj în acest sens, putând pune la dispoziția elevului toate condițiile necesare pentru înțelegerea cuvintelor necunoscute, prin accesarea imediată a unor dicționare explicative disponibile online (Grimshaw et al., 2007).

Suportul digital se referă la tehnologiile nou apărute, laptop, telefon, smartphone, calculator ș.a. Din perspectiva lecturii care se realizează pe suport digital, în literatura de specialitate se afirmă că „citirea textelor de pe ecrane, numită și citire digitală sau citirea textului electronic, a fost mult timp controversată" (Clinton, 2019, p. 289). Unele persoane au indicat faptul că există costuri mici ale citirii pe ecrane, deoarece cărțile electronice sunt mult mai accesibile decât cele tipărite, iar textul se poate accesa cu ușurință de pe orice dispozitiv, fie el computer, telefon sau laptop, iar un singur dispozitiv electronic poate să stocheze multe cărți (Clinton, 2019).

În timp ce lectura pe dispozitivele digitale devine tot mai populară, suporturile tradiționale sunt înlocuite cu cele digitale. Cu toate acestea, există diferite păreri în ceea ce privește înțelegerea lecturii pe suport letric, comparativ cu lectura pe suport digital (Jeong & Gweon, 2021).

Sinteza literaturii de specialitate

Un studiu care ne-a servit drept model în prezenta cercetare se numește „Assessing children›s reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study" și aparține lui Støle, Hildegunn, Anne Mangen și Knut Schwippert, fiind publicat în revista *Computers & Education*, în anul 2015. Acesta își propune să analizeze dacă elevii de 10 ani din Norvegia înțeleg mai bine ceea ce citesc, în funcție de modalitatea în care se realizează lectura textului: pe hârtie sau în format digital.

Datorită meta-analizelor și a studiilor realizate anterior, acest studiu are ca punct de reper și capacitatea de înțelegere în funcție de gen, deoarece, în unele studii este prezentat faptul că băieții au rezultate foarte bune în funcție de structura textelor și de modul în care sunt concepute (Oakhill et al., 2007).

Astfel, scopul acestui studiu este unul dublu: primul se referă la realizarea unui test digital care să fie la fel de bun ca cele care se realizează pe hârtie, iar al doilea scop se axează pe demonstrarea faptului că înțelegerea textului depinde și de modul în care se realizează lectura.

Participanții la acest studiu au fost aproximativ 1500 de elevi din școli din Norvegia. Aceștia au primit câte două seturi de teste, A și B, pentru a se verifica înțelegerea lecturii pe hârtie și pe computer. Clasa de elevi a fost împărțită astfel: o jumătate a răspuns la testul pe hârtie, cealaltă jumătate la cel digital, pentru ca apoi cei care au răspuns la testul A, să răspundă la B și invers. Timp de două săptămâni s-a realizat testarea, iar testele nu au fost atribuite împreună, fiecare set a fost prezentat și completat de copii într-o săptămână, urmând ca săptămâna următoare să le fie atribuit celălalt test.

Testele au fost elaborate după modelele PISA și PIRLS, valorificând informații din cinci tipuri de texte. Pentru ambele teste s-au folosit 10 texte în total (scurte, lungi, ficțiune narativă, informaționale), cu aproximativ 36 de itemi. Testele digitale au fost susținute pe computer, în timp ce testele pe hârtie, pe un format A4, tip broșură. Elevii au avut la dispoziție 90 de minute pentru rezolvarea testului, iar pentru CBA (testul digital) s-au adăugat cinci minute în plus pentru explicații suplimentare venite din partea cadrului didactic.

Pentru fiecare elev au fost calculate două scoruri: PBA (test pe hârtie) și CBA (test digital) și au fost analizate folosind teoria răspunsului la item (IRL).

Rezultatele acestui studiu au fost prezentate în funcție de cele trei ipoteze:

1. Efectul modului de testare
2. Diferențe la nivel de calificare
3. Diferențele de gen.

În raport cu prima ipoteză a cercetării, rezultatele indică faptul că elevii au obținut punctaje mai mici la testul digital (CBA) decât la PBA. Astfel, se poate deduce că modul în care se realizează lectura contează foarte mult în cazul elevilor cu vârsta de aproximativ 10 ani, implicați în experiment.

A doua ipoteză a evidențiat faptul că persoanele cu performanțe mai scăzute la învățătură au un scor mai ridicat la PBA, adică la rezolvarea testului pe hârtie, decât persoanele cu performanță mai ridicată și cu rezultate foarte bune la învățătură.

Rezultatele de la a treia ipoteză indică faptul că nu există diferențe în funcție de gen, din perspectiva comprehensiunii. Astfel, fetele cu performanțe ridicate prezintă scoruri foarte scăzute la CBA, adică în cadrul testului digital, comparativ cu elevele cu performanțe mai scăzute la învățătură. De asemenea, și în cazul băieților există aceleași rezultate.

Un alt studiu relevant pentru problematica cercetării noastre se numește „Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal" și aparține lui Lauren M. Singer și Patriciei A. Alexander, publicat în revista *Review of educational research,* în anul 2017.

Acest studiu prezintă o revizuire a literaturii de specialitate, cu scopul de a evidenția efectele pe care îl au mediile digitale și cele tipărite în ceea ce privește înțelegerea textelor, bazându-se pe câteva întrebări de cercetare, după cum urmează:

Întrebarea I: Cum a fost definit conceptul de înțelegere în literatura de specialitate, în raport cu lectura digitală și cea pe suport letric?

Întrebarea II: Cum a fost evaluat conceptul de înțelegere în literatura de specialitate, în ceea ce privește lectura digitală și cea pe suport letric?

Întrebarea III: Ce poate fi identificat în literatura de specialitate, cu privire la lectura pe suport letric și cea digitală, raportat la participanți, tipurile de text, dispozitivele digitale și măsurile suplimentare? (Singer & Alexander, 2017).

Întrebarea IV: Cum sunt evidențiate tendințele raportate de Dillon, în 1992, în raport cu cele actuale, în ceea ce privește lectura tipărită și cea digitală?

Acest studiu a avut ca puncte de reper chiar analiza realizată de Dillon, în anul 1992, aducând un plus în ceea ce privește demersul și modul de realizare a cercetării.

Ca procedură de cercetare s-au folosit bazele de date ERICH, Web of Science și PsychInfo și au fost folosite toate studiile și articolele elaborate între anii 1992 și 2017 (Singer & Alexander, 2017).

De asemenea, s-a folosit ca metodă și „bulgărele de zăpadă”, pentru a se extinde mult mai mult căutarea, reluându-se listele de referințe de la articolele găsite, pentru a identifica orice document care nu a fost observat prima dată, pentru ca, la final, să se adauge încă 19 articole, față de cele inițiale (Singer & Alexander, 2017). În urma investigării bazelor de date, s-au selectat 878 de publicații relevante, dar, după evaluări mai amănunțite, 604 au fost excluse, deoarece nu includeau informații referitoare atât la lectura pe suport letric, cât și pe suport digital. Din cele 254 rămase, au mai fost excluse încă 98, pentru ca, în final, după lungi etape de evaluare, să fie folosite doar 36 de articole relevante, pentru a răspunde la cele patru întrebări de cercetare, pe baza cărora s-a creat acest studiu.

Astfel, pentru prima întrebare, care se referă la definirea înțelegerii în ceea ce privește lectura pe suport letric și cea digitală, doar 25 % din studii au oferit definiții, mai exact 9 articole. Se poate observa numărul mic al studiilor care oferă definiții implicite și explicite ale comprehensiunii în cazul lecturii pe suport letric și digital.

În ceea ce privește întrebarea a doua, cu privire la evaluarea înțelegerii, s-a constatat faptul că s-au folosit mai multe modalități de evaluare a înțelegerii - *61 % din studiile evaluate au avut la bază metode de evaluare a înțelegerii* (Singer & Alexander, 2017) -, chestionarele cu alegere multiplă evidențiindu-se în mod special (Kerr & Symons, 2006).

Studiul a mai relevat un interes crescut în ultimii ani față de această problematică, astfel că, între anii 200-2008, au existat 14 studii, iar între anii 2009-2017 au fost publicate 22 de studii documentate. Odată cu trecerea timpului, s-a remarcat o creștere a folosirii lecturii sub forma cărților electronice sau cititoarelor electronice. De asemenea, între anii 2009-2017 au fost realizate și studii privind înțelegerea și mișcările ochilor participanților atunci când citesc în mediul digital (Singer & Alexander, 2017).

Un studiu recent, intitulat „Children's reading comprehension and motivation on screen vs on paper", elaborat de Ayşeġul Liman Kaban și Sirin Karadeniz și publicat în revista *SAGE Open,* în anul 2021, a investigat percepțiile și preferințele unor elevi din clasa a VI-a, din Turcia, cu privire suportul de pe care se realizează lectura: în format electronic, lectura personalizată, PDF sau gamificată, respectiv în format letric.

Acest studiu a folosit o abordare cvasi-experimentală, fiind realizat în anul școlar 2019-2020, cu patru grupuri, trei experimentale și un grup de control, implicând 96 de elevi din clasa a VI-a, cu vârste cuprinse între 11-12 ani.

Astfel, cele trei grupuri de intervenție au citit, în ordine, timp de cinci săptămâni, personalizat, gamificat și PDF, iar grupul de control a citit aceleași texte, în format tipărit. De specificat este faptul că aceștia au citit în limba engleză.

Studiul a vizat două întrebări de cercetare:

Întrebarea I: Există vreo diferență între nivelurile de motivație ale elevilor de clasa a VI-a, care citesc în mediul digital, adică personalizat, gamificat și PDF, și cele ale elevilor care citesc cărți tipărite?

Întrebarea II: Există vreo diferență între competența de înțelegere a elevilor de clasa a VI-a, care citesc în mediul digital, adică personalizat, gamificat și în format PDF, și cea a elevilor care citesc cărțile în formal tipărit?

Pentru acest studiu a fost folosit un pretest, respectiv un posttest, precum și o scală de măsurare Likert, iar elevii au fost împărțiți în grupuri, în mod aleatoriu. Aceștia au primit de citit o poveste fictivă, după care au fost solicitați să răspundă la întrebări, dar și să formuleze întrebări cu privire la informațiile importante din text, să repovestească, să descrie personajele și evenimentele importante și să utilizeze ilustrațiile și detaliile importante pentru descrierea unor personaje din text.

În cadrul grupului de lectură gamificat a fost utilizat un program de lectură în mediul online, numit „Raz-Kids", folosit pe parcursul a cinci săptămâni. Cei 24 de elevi care au participat la acest program au avut propriile parole și nume în aplicația respectivă, iar cronometrul a fost setat la 90 de minute, timp în care acești elevi citeau texte și răspundeau la mai multe întrebări pe baza acestora.

Celălalt grup, cel personalizat de citire a cărților electronice, a fost organizat pe același format cu cel al cărților gamificate, având la dispoziție 90 de minute și primind texte în funcție de nivelul lor de competență de lectură.

Grupul care a citit cărți în formal PDF a fost organizat tot după acest model, dar elevii nu aveau permisiunea de a accesa alte pagini și fișiere, ci doar pe cel primit în format PDF.

Programul de lectură în format tipărit a fost organizat tot după modelul celor trei anterioare, timpul alocat fiind de 90 de minute, cu întâlniri care au fost realizate de-a lungul a cinci săptămâni, diferit fiind faptul că profesorul a înmânat elevilor cartea tipărită și întrebările specifice pe suport hârtie.

Rezultatele privind cele două întrebări de la începutul studiului au indicat faptul că există diferențe între motivația elevilor cu privire la modul în care se realizează lectura. S-a constatat că a existat un grad de motivație mai ridicat în cazul lecturii gamificate și personalizate și s-a realizat într-un timp mai scurt, în comparație cu grupul care a citit în format PDF, respectiv cel care a citit pe suport tipărit.

Rezultatele la cea de-a doua întrebare au relevat faptul că elevii care au participat la programul de citire gamificat și personalizat au obținut cele mai mari scoruri sub aspectul înțelegerii, în comparație cu cei care au citit în format PDF și tipărit.

Astfel, acest studiu indică faptul că lecțiile în format digital ar putea reprezenta un mediu foarte creativ și interesant pentru elevi, pentru stimularea și creșterea motivației pentru lectură.

Metodologie

Ipotezele de cercetare

Studiul de față are la bază următoarele ipoteze:

1. Există diferențe semnificative în ceea ce privește capacitatea de înțelegere a elevilor care citesc pe suport letric, față de cei care citesc textele în format digital.
2. Elevii care au primit testul în format digital au finalizat mai repede sarcinile de lucru, comparativ cu elevii cărora li s-a aplicat testul în format letric.

Designul cercetării

Cercetarea de față este de tip cantitativ, bazată pe o analiză care a implicat un design non-experimental, transversal. Variabilele avute în vedere în cadrul acestui studiu au fost: variabilele independente - suportul letric, textul digital, elevii din învățământul primar - și o variabilă dependentă - competența de înțelegere.

Participanți

La studiu, au participat elevi din clasa a III-a, din învățământul primar, de la o școală gimnazială din Timișoara. Eșantionul a fost alcătuit din 70 elevi, cu vârste cuprinse între 9 și 10 ani, dintre care, 39 au fost de gen masculin și 31 de gen feminin. Ei aparțin la 4 clase diferite. În cadrul datelor demografice a fost valorificat și mediul de proveniență, pentru a avea o privire mai detaliată a informațiilor despre cei care au participat la studiu. Majoritatea provin din mediul urban, înregistrând un procent de 67.1%, iar doar 23 din mediul rural, reprezentând un procent de 32,9%.

Datele privind vârsta, genul și mediul pot fi vizualizate în tabelul de mai jos.

Tabelul 1. *Date socio-demografice participanți (N =70)*

Caracteristici		*N*	*%*
Gen			
	Feminin	31	44.3 %
	Masculin	39	55.7 %
Vârsta			
	9 ani	46	65.7 %
	10 ani	24	34.3 %
Mediu de proveniență			
	urban	47	67.1 %
	rural	23	32.9 %

Instrumente utilizate pentru colectarea datelor

Instrumentele de colectare a datelor, care constau în două teste docimologice, concepute după modelul PIRLS, au fost elaborate pornind de la testele propuse în studiul numit *Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study* (2020), inițiat de Støle, H., Mangen, A. & Schwippert.

Menționăm că, față de modelele de teste propuse în studiul precizat, s-au adus îmbunătățiri, luându-se în considerare programa școlară în vigoare, competențele și conținuturile învățării specifice clasei a III-a. Astfel, în privința tipurilor de texte introduse în testele propuse elevilor, facem precizarea că au fost utilizate texte informative, multimodale, științifice și narative. Au fost concepute două teste, fiecare conținând 14 itemi, care făceau referire la trei tipuri de texte diferite. Testul A conținea un text narativ, unul informativ și unul științific, iar testul B conținea un text narativ, unul informativ și unul multimodal. În privința sarcinilor de lucru, testele le cereau elevilor citirea fiecărui text, apoi formularea unor răspunsuri ce urmăreau înțelegerea globală și detaliată a textelor, sub forma unor itemi cu alegere multiplă, cu răspuns deschis, cu răspuns scurt sau de rezolvare de probleme.

Atât pentru primul test, cât și pentru cel de-al doilea, a fost creat un barem de evaluare. Fiecărui item i-a fost atribuit un punctaj, în funcție de complexitatea și dificultatea sarcinii de lucru. A fost utilizată notarea numerică, pentru o imagine cât mai clară asupra rezultatelor cercetării de față.

Procedura de colectare a datelor

Înainte de a oferi elevilor spre rezolvare testele, a fost cerut acordul părinților acestora, pentru participarea la studiu, prin intermediul unor formulare de consimțământ.

În următoarele săptămâni au fost aplicate testele. Înainte de aplicarea lor, fiecare exercițiu și procedura în cauză au fost argumentate și explicate pe înțelesul elevilor. În prima săptămână, au primit testele două clase, fiecare grup de elevi primind câte un test, testul A și testul B. Prima clasă a primit testul A. Elevii au fost împărțiți în două grupe egale ca număr. Jumătate dintre ei a primit testul A letric, iar cealaltă jumătate a primit testul în format digital. Clasa a doua, a primit testul B. Și acești elevi au fost împărțiți în două grupe, jumătate a completat testul B letric și jumătate în format digital.

În cea de-a doua săptămână, elevii au primit cel de-al doilea test. Prima clasă a primit testul B, deoarece în prima săptămână primise testul A. Elevii care au rezolvat testul A în format letric au primit testul B digital, iar cei care au primit testul A digital au completat testul B letric.

La fel s-a procedat și în cazul celei de-a doua clase, care rezolvase testul B: elevii au primit spre rezolvare testul A, în format letric, respectiv digital, în funcție de modul în care l-au completat inițial.

În cea de-a treia săptămână, am aplicat testul la celelalte două clase, urmând aceeași procedură ca în cazul primelor două. În ultima săptămână, testele au fost inversate, pentru ca toți elevii să completeze ambele teste, atât în format letric, cât și digital. Timpul alocat elevilor pentru rezolvarea fiecărui test a fost de 60 de minute.

Rezultate

După colectarea datelor cu ajutorul instrumentului de cercetare folosit, acestea au fost analizate prin intermediul programului SPSS. Pentru testarea ipotezelor, au fost aplicate testele T pentru grupuri perechi, dar și testele T independente, în funcție de tipul ipotezelor. Astfel, în funcție de aceste ipoteze, vom prezenta rezultatele pe care le-am obținut în urma aplicării celor două teste, dar și pragul de semnificație, pentru a observa cât de reprezentative sunt, din punct de vedere statistic.

Prezentarea datelor descriptive

Pentru a avea o privire de ansamblu asupra participanților și a punctajelor obținute de aceștia în cadrul celor două teste, în tabelul 2 sunt prezentate datele referitoare la scorurile obținute.

Tabelul 2. *Rezultatele obținute la testul letric și testul testul digital de către cele patru clase*

Variabilă	Grup	M	N	AS	Min	Max
	Clasa a III-a 1					10
Test letric	Clasa a III-a 2	7.0264	70	1.67	2.30	9.60
Test digital	Clasa a III-a 3	6.1093	70	1.61	2.40	
	Clasa a III-a 4					

***Notă*: N = numărul participanților; M = medie; AS = abatere standard; Min. = nota cea mai mică; Max. = nota cea mai mare**

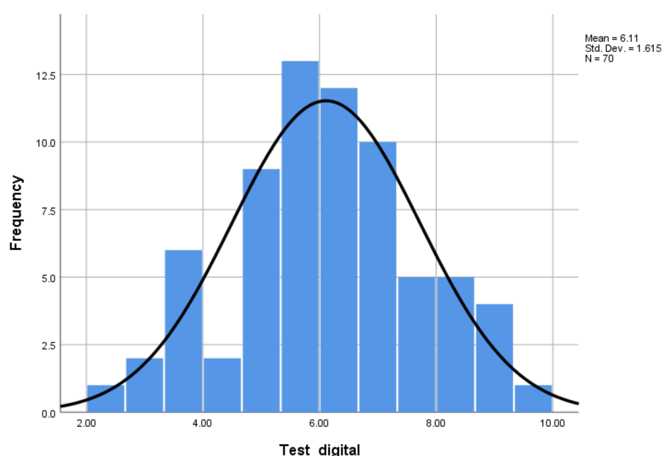
În urma analizei descriptive a datelor, putem observa faptul rezultatele obținute în cadrul celor două teste sunt diferite. La testul letric au participat un număr de 70 de elevi din cele patru clase menționate în tabel. Media obți-

nută la acesta este diferită față de cel digital. Pentru testul letric, media tuturor răspunsurilor este 7.026, mai mare cu 0. 91 procente decât media obținută la testul digital. Rezultatele elevilor au fost consemnate prin punctaje cuprinse între 1 și 10. Din acest tabel, putem observa faptul că punctajul minim obținut de elevi la testul letric este 2.30, iar cel maxim este 10. Putem deduce faptul că există o distribuție diferită a punctajelor și a modului de înțelegere a textelor, în funcție de tipul de suport pe care elevii primesc spre rezolvare cele două teste.

După aplicarea testului digital și corectarea fiecărui item, a rezultat o medie de 6.109, mai mică decât în cazul testului letric. Punctajul minim obținut de elevi a fost 2.40, mai mare decât în cazul testului pe suport letric, iar cel maxim a fost 9, 60, mai mic decât punctajul obținut de elevi în cadrul primului test. Putem observa o diferență între punctajele minime și maxime obținute de către elevi, în funcție de cele două moduri de aplicare a testelor.

Abaterea standard referitoare la testul letric și la cel digital prezintă și ea o diferență de 0.06. În cazul suportului letric, aceasta a înregistrat un punctaj de 1.67, iar la cel digital, de 1.61.

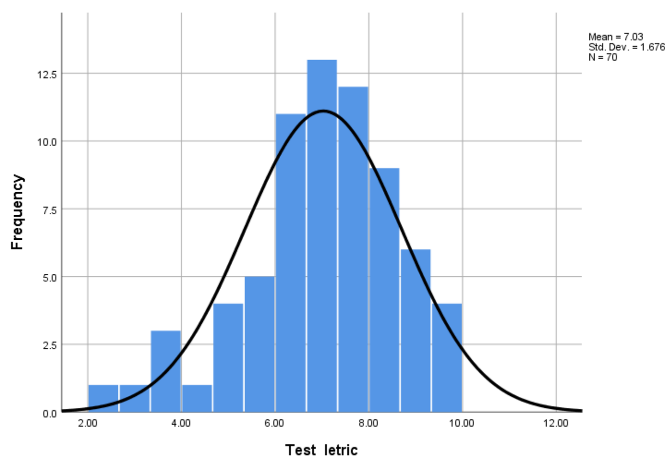
Pentru a avea o imagine mai clară asupra distribuirii punctajelor, atașăm mai jos graficele cu distribuția acestora pentru fiecare test. Din aceste grafice se pot observa punctajele obținute de elevii clasei a III-a, în funcție de modul de rezolvare a testelor: pe suport letric sau electronic.



Grafic 1. *Distribuția punctajelor obținute la testul digital*

După cum se observă, punctajele obținute de elevi la testul digital sunt distribuite într-un mod simetric: majoritatea elevilor care au completat testul în format electronic au obținut punctaje între 2, care este cel mai mic punctaj, și 10, reprezentând cel mai mare punctaj. Marginile figurii sunt reprezentate de limitele 2-10. Cele mai multe punctaje au fost de 6 și 7. 6 au înregistrat aproximativ 12 elevi, iar 7, aproximativ 11 elevi. Acestea fiind situate la mijloc, indică faptul că majoritatea elevilor au obținut punctaje peste 5 la testul digital.

Astfel, din acest grafic se observă faptul că punctajele minime și maxime înregistrate sunt puține, aproape inexistente, în comparație cu celelalte punctaje obținute de elevi.



Grafic 2. *Distribuția punctajelor obținute la testul letric*

Din acest grafic se poate observa faptul că punctajele nu mai sunt la fel distribuite ca în cazul testului digital. Aici, predominante sunt punctajele mari, care trec de pragul de jumătate. Putem remarca o creștere a acestora în comparație cu punctajele obținute de elevi la testele digitale. Cele mai puține sunt punctajele de la 2 la 6, în comparație cu testul digital, unde majoritatea punctajelor erau cuprinse între 6 și 7. Testul letric prezintă cele mai multe punctaje situate între 7 și 10. Elevii au obținut punctaje mult mai mari în comparație cele primite la testul în format electronic. De asemenea, se observă o creștere a punctajelor maxime obținute.

Din această comparație, se poate observa că punctajele maxime au fost obținute de elevi în cazul testului pe suport letric. O altă constatare este că majoritatea punctajelor înregistrate de elevi la testul pe suport letric sunt aproape duble în comparație cu cele obținute de aceștia atunci când au rezolvat al doilea test în format digital.

Prezentarea rezultatelor în raport cu ipotezele urmărite

Ipoteza 1: Există diferențe semnificative în ceea ce privește capacitatea de înțelegere a elevilor care citesc pe suport letric, față de cei care citesc textele în format digital.

Pentru a verifica prima ipoteză, a fost folosită prelucrarea statistică a datelor prin calcularea testului T-perechi, pentru a compara rezultatele celor două teste, testul A și testul B. În urma acestei prelucrări, s-au obținut următoarele rezultate:

Tabel 3. *Analiza comparativă dintre testul letric și testul digital în ceea ce privește pragul de înțelegere*

Lot experimental	Paired Differences		t	df	p	d
	M	AS				
Test letric	7.02	1.67	3.79	69	0.041	0.39
Test digital	6.10	1.61				

Notă: **M = medie; AS = abatere standard; t = testul T; df = gradul de libertate; p = pragul de semnificație; d = mărimea efectului Cohen**

Pentru compararea diferențelor dintre testul letric și testul digital, cu privire la gradul de înțelegere, am calculat testul t, Paired Samples Test, folosind programul statistic SPSS.

În Tabelul 3, rezultatele indică un prag de semnificație p = 0,041, ceea ce ilustrează că diferența este semnificativă din punct de vedere statistic. Există o deosebire mare între cele două teste, testul letric prezentând M=7.02; SD= 1.67, care a fost mai mare, comparativ cu testul digital, M=6.10; SD=1,61. Mărimea efectului este una de intensitate medie, d=0,39. Rezultatele arată că elevii au

înțeles mult mai bine textele citite, atunci când au rezolvat testul pe hârtie, comparativ cu rezolvarea testului în format digital.

Ca urmare a analizelor efectuate mai sus, ipoteza se confirmă și reiese faptul că elevii au o capacitate de înțelegere mult mai mare atunci când citesc pe suport hârtie decât pe un dispozitiv electronic.

Ipoteza 2: Elevii care au primit testul în format digital au finalizat mai repede sarcinile de lucru, comparativ cu elevii cărora li s-a aplicat testul în format letric.

A doua ipoteză este unidirecțională. În cazul ei, teoriile științifice susțin faptul că pragul de semnificație se va reduce la jumătate.

Tabelul 4 prezintă datele cu privire la timpul pe care elevii l-au alocat completării celor două teste, A și B.

Tabelul 4. *Analiza comparativă a timpului de lucru alocat fiecărui tip de test*

Lot experimental	Paired Differeces		t	df	p	d
	M	AS				
Timp - letric	52.11	6.84	5.87	69	0.00	0,58
Timp - digital	44.26	9.30				

Notă: **M = medie; AS = abatere standard; t = testul T; df = gradul de libertate; p = pragul de semnificație; d = mărimea efectului Cohen**

Pentru a analiza diferența dintre timpul pe care l-au alocat elevii pentru rezolvarea testului în format letric și timpul alocat rezolvării testului în format digital, a fost calculat testul-T, Paired Simple Test, cu ajutorul platformei SPSS. Din tabelul 4, putem observa că p= 0,00, ceea ce înseamnă că rezultatele privind această ipoteză sunt semnificative din punct de vedere statistic. Tot în acest scop, a fost calculată o medie pentru fiecare mod de rezolvare a testului. Astfel, s-a constatat că timpul obținut de elevi la testul în format letric este mai mare cu 7,85 puncte decât media timpului alocat de către elevi pentru rezolvarea testului în format digital. S-a obținut o valoare a lui t de 5,87, la un prag de semnificație egal cu „df”=69. Mărimea efectului este de 0,58, ceea ce indică un prag mediu.

Există diferențe și în ceea ce privește standardul de deviație între timpul alocat rezolvării testelor A și B. De această dată, putem observa o creștere a

SD în cazul testului digital, cu 2.46 puncte, comparativ cu timpul obținut la testul în format letric.

Așadar, și ipoteza 2 este confirmată, rezultatele obținute fiind considerate semnificative din punct de vedere statistic, elevii care au rezolvat testul în format electronic au finalizat mult mai repede sarcinile de lucru, comparativ elevii care au rezolvat testul pe suport letric.

Concluzii

Rezultatele studiului ne indică faptul că elevii care citesc pe suport letric înțeleg mai bine informațiile transmise în textele citite, chiar dacă lectura necesită mai mult timp, comparativ cu lectura în format digital, care se realizează mai repede, dar nu asigură o foarte bună înțelegere. Prin urmare, lectura pe suport letric este benefică pentru elevi. În urma aplicării celor două teste, cele mai mari punctaje au fost obținute de elevi la testele rezolvate pe hârtie.

Rezultatele și datele obținute în prezenta cercetare se pot integra și compara cu alte studii, ale căror rezultate sunt similare cu ale noastre. Stole et al. (2020) explică faptul că, în urma experimentului derulat, elevii de 10 ani, cu niveluri diferite ale competenței în planul citirii, au avut rezultate semnificativ mai bune la un test de citire pe suport letric decât pe suport digital. Această constatare este foarte importantă în plan didactic, atunci când se intenționează implementarea tehnologiilor digitale în învățământul primar.

O cercetare asemănătoare cu studiul de față a fost derulată de Halamish & Elbaz, în anul 2020, pentru a se examina efectul mediului utilizat pentru citit (ecran vs. letric) asupra înțelegerii lecturii și pentru a evalua dacă acest efect este corelat cu preferințele copiilor, obiceiurile de utilizare a computerului și abilitățile de lectură. Copiii din clasa a V-a (*N* = 38) au citit texte scurte, au estimat înțelegerea fiecărui text și au răspuns la un test de verificare a comprehensiunii. Rezultatele au indicat că înțelegerea a fost mai bună atunci când textul a fost citit în format letric, deși timpul inițial de lectură a fost echivalent. Se poate observa o diferență între acest studiu și cel elaborat de noi, deoarece în cadrul acestuia, autorii susțin că nu au existat diferențe în cazul celor două moduri de rezolvare a testelor din punct de vedere al timpului, spre deosebire de cercetarea noastră, în cadrul căreia am constatat că elevii care au rezolvat

testele în format digital au finalizat mult mai repede decât colegii lor, care au rezolvat testele pe suport letric. Un aspect specific al cercetării lui Halamish & Elbaz a fost că a examinat efectul mediu nu numai asupra înțelegerii lecturii copiilor, ci și asupra metacomprehensiunii. Rezultatele indică, în mod cert, că elevii nu sunt conștienți din punct de vedere metacognitiv de efectul mediu asupra înțelegerii lor.

Un alt studiu cu care putem corela rezultatele cercetării noastre a fost derulat de către Dahan Golan et al. și publicat în anul 2018. Acesta s-a bazat pe un experiment, la care au participat 44 de elevi de clasa a V-a și 38 de elevi de clasa a VI-a, de la două școli din Israel. Fiecare dintre participanți a completat un chestionar înainte și după experiment, în care aceștia își exprimau preferința referitoare la suportul utilizat pentru a citi și învăța: letric sau digital. În urma completării primului chestionar, 87% dintre participanți au susținut că își folosesc adesea computerul pentru învățare, în timp ce 13% au susținut că nu își folosesc computerul pentru a învăța sau a citi. În urma aplicării experimentului, în cadrul căruia elevii au citit texte atât în format digital, cât și letric, lectură urmată de activități de verificare a comprehensiunii, înțelegerea lecturii pe suport letric s-a dovedit a fi mai bună decât pe suport digital. Timpul total pentru a finaliza testul în format digital a fost semnificativ mai scurt decât timpul total necesar pentru a finaliza sarcinile de lucru din cadrul testului în format letric. Constatările acestui studiu evidențiază, de asemenea, că elevii preferă citirea pe suport electronic, deși demonstrează performanțe mai slabe în privința comprehensiunii și sunt mai puțin încrezători în ei.

Studiul nostru prezintă numeroase implicații practice și teoretice, în mediul educațional, dat fiind faptul că lectura este, pentru elevi, una dintre abilitățile fundamentale pe care și le dezvoltă în școala primară. Specialiștii atrag atenția însă asupra suportului textual utilizat, cu precădere, de către elevi. „Mediile de studiu computerizate generează indicii contextuale care împiedică procesele cognitive, în timp ce hârtia tinde să faciliteze o învățare mai eficientă” (Ackerman & Lauterman, 2012, p. 1826). Se pune în contrast mediul digital, reprezentat de dispozitive electronice, și mediul tradițional, cel letric. Prin experimentul realizat de noi sunt aduse în fața profesorilor și nu numai, argumente potrivit cărora mediul influențează ritmul lecturii elevilor, dar și capacitatea lor de înțelegere.

Studiul nostru ar putea constitui un punct de plecare pentru cercetarea și analizarea în detaliu a acestor două medii de realizare a lecturii, în contextul învățământului românesc. Abilitatea de a citi este foarte importantă pentru dezvoltarea școlară, personală și profesională a fiecăruia. Cercetarea de față atrage atenția asupra faptului că, deși este mai motivantă pentru copii, lectura în mediul digital nu este și cea mai eficientă. Plăcerea lecturii poate fi asigurată prin contactul direct cu cartea și cu textul tipărit. Așadar, considerăm că suportul potrivit pentru elevi rămâne cel letric, deoarece, indiferent de preferințe, dorințe sau aspirații, elevii obțin performanțe mai ridicate în planul comprehensiunii, prin lectura pe hârtie. În special în cadrul educației primare, este important ca elevilor să li se ofere materiale pe suportul pe care ei înțeleg cel mai bine ceea ce citesc. Subliniem, de asemenea, necesitatea și importanța de a se continua studierea și cercetarea acestei problematici a diferențelor de înțelegere în funcție de modul de realizare a lecturii, pentru eșantioane mai diversificate și mai numeroase.

Bibliografie

Ackerman, R., & Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in human behavior*, *28*(5), 1816-1828. *https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023.*

Aithal, P. S., & Shenoy, P. (2016). A Study on History of Paper and possible Paper Free World. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research)*. *https://doi.org/10.5281/zenodo.161141.*

Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of research in reading*, *42*(2), 288-325. Disponibil la: *https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269.*

Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, *35*(10),1297-1326. *https://doi.org/10.1080/00140139208967394.*

Evans, C., & Gibbons, N. J. (2007). The interactivity effect in multimedia learning. *Computers & Education*,*49*(4), 1147-1160. *https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.008.*

Gomez, J. (2008).*Print is dead: Books in our digital age*. Palgrave Macmillan.

Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension.*British Journal of Educational Technology*, *38*(4), 583-599. *https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00640.*

Halamish, V., & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, *145*, 103737. *https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737.*

Hawkins, D. T. (2000). Electronic Books. *Online*, *24*(5), 14-29.

Hou, J., Rashid, J., & Lee, K. M. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67, 84-94. *https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014.*

Jeong, Y. J., & Gweon, G. (2021). Advantages of print reading over screen reading: A comparison of visual patterns, reading performance, and reading attitudes across paper, computers, and tablets.*International Journal of Human-Computer Interaction*,*37*(17), 1674-1684. *https://doi.org/10.1080/10447318.2021.1908668.*

Kerr, M. A., & Symons, S. E. (2006). Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material. *Reading and writing*, 19, 1-19.

Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, *123*, 138-149. *https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.0055*

Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade.*Computers & Education*, *55*(1), 24-31. *https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.014.*

Liman Kaban, A., & Karadeniz, S. (2021). Children's reading comprehension and motivation on screen versus on paper. *SAGE Open*,11(1), 2158244020988849. *https://doi.org/10.1177/2158244020988849*

Picton, I. (2014). The Impact of eBooks on the Reading Motivation and Reading Skills of Children and Young People: A Rapid Literature Review. *National Literacy Trust*.

Sâmihăian, F., & Spătaru-Pralea, M. (2021b). *Limba și literatura română. Perspective didactice: Actele celui de-al 18-lea și 19-lea colocviu internațional al departamentului de lingvistică* (București, 23-24 noiembrie 2018 și 22-23 noiembrie 2019). București: Editura Universității din București - Bucharest University Press.

Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of educational research*, 87(6), 1007-1041. *https://doi.org/10.3102/0034654317722961.*

Snow, C. E. (2008). *What counts as literacy in early childhood?* In Blackwell Publishing Ltd eBooks (pp. 274–294). *https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch14.*

Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study.*Computers & Education*,*151*, 103861. *https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861.*

Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (2013). Executive control in reading comprehension. In *Executive control processes in reading* (pp. 1-21). Routledge. *https://doi.org/10.4324/9780203063552.*

Zhang, Y., & Kudva, S. (2014). E-books versus print books: Readers' choices and preferences across contexts. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 65(8), 1695-1706. *https://doi.org/10.1002/asi.23076.*

Efectele activităților de scriere creativă asupra calității redactării și atitudinii elevilor față de scris

RUICU ALEXANDRA-IONELA

Fundamentare teoretică

Problematica studiată

Interesul cercetării noastre a vizat în ce măsură parcurgerea împreună cu elevii a unor activități de scriere creativă ar influența pozitiv atitudinea acestora față de scris și dacă s-ar înregistra un progres în ceea ce privește calitatea redactării. Având în vedere metodologia de dezvoltare a competenței de scriere, am considerat că propunerea unor activități de scriere creativă ar contribui la îmbunătățirea calității textelor scrise, dar și la cultivarea, în rândul elevilor, a unei atitudini pozitive față de scris. Acest lucru se realizează prin propunerea unor activități atractive, cu caracter ludic, susținute de materiale intuitive vizuale, prin care se urmărește stimularea creativității elevilor prin parcurgerea anumitor sarcini mai puțin uzuale, care să îi determine să își folosească mai mult gândirea și imaginația, practică pedagogică nu foarte des implementată în școlile din România. Mai mult decât atât, documentarea în vederea prezen-

tei cercetări a relevat faptul că nu se pune foarte mult accentul pe scriere, sub diverse forme, în cadrul orelor de limba și literatura română, deoarece implică un consum mare de timp, cadrele didactice optând pentru atribuirea sarcinilor de redactare drept lucru individual acasă. Astfel, procesul de scriere nu este unul atractiv pentru elevi, iar uneori poate fi tratat chiar cu superficialitate. Scrierea creativă este un concept relativ nou inclus în programele școlare aferente ciclului primar.

Exprimarea în scris este o componentă a procesului de comunicare căreia sistemul de învățământ ar trebui să îi acorde importanța cuvenită, fiind valorificată frecvent în procesul de învățare, dar și în viața profesională. Deprinderile de scriere corectă sunt în formare în ciclul primar, ortografia, punctuația și exprimarea corectă și coerentă fiind în strânsă legătură cu dezvoltarea acestor abilități. Rezultatele înregistrate de elevii de clasa a IV-a la examenul de evaluare a competențelor fundamentale (2022) nu sunt deloc îmbucurătoare la itemul care solicită redactarea unei compuneri. *Raportul Național EN IV-2022* face următoarele precizări legate de performanța elevilor sub acest aspect: „La acest item, de tip eseu structurat, care a vizat interpretarea și integrarea ideilor și informațiilor, relativ la componenta Organizarea textului scris. Complexitatea/originalitatea/titlul, procentajul răspunsurilor corecte este de doar 39,39%, adică doar aproximativ 2 elevi din 5 au rezolvat corect acest item, au redactat un text coerent, cu utilizarea convențiilor limbajului scris, iar aproximativ 35% dintre elevi au dat răspunsuri parțiale. Răspuns incorect au dat 2 elevi din 10, cu o exprimare incoerentă, neconcisă, fără înțeles, cu multe greșeli de ortografie și de punctuație." (Dascălu, 2022, p. 65) Același document oferă și posibile argumente care justifică aceste rezultate, printre care o practică insuficientă la clasă constând în implicarea redusă a elevilor în rezolvarea itemilor de argumentare, de exprimare a opiniilor proprii, recomandându-se o mai frecventă exersare la clasă a deprinderilor de redactare, pornind de la înțelegerea textelor citite (Dascălu, 2022).

În acest context, recomandăm activitățile de scriere creativă, prin care se poate dezvolta competența de scriere într-o manieră plăcută elevilor, astfel încât aceștia să manifeste un interes mai mare față de redactare. Materialele didactice folosite sunt foarte importante, deoarece pot sprijini manifestarea creativității elevilor. Competența de scriere, alături de cea de comunicare orală,

joacă un rol foarte important în ciclul primar, dovadă fiind și numărul de ore alocate disciplinei. Mai mult decât atât, aceste competențe permit accesul în toate domeniile informaționale, literația devenind un punct de interes semnificativ și primind o atenție sporită la nivel internațional (Douglas și colab., 2005). Prin compunerea de texte literare creative, indirect, elevii vor putea să se motiveze pe ei înșiși, să își dezvolte gândirea critică, vor dispune de un nivel mai ridicat de imaginație și vor comunica adecvat în limbă maternă. (Masie și colab., 2018) Pentru a obține rezultate bune în planul exprimării scrise este nevoie de mult exercițiu.

Competența de scriere presupune realizarea conexiunii dintre deprinderile de scriere estetică: lizibilă, cu înclinație uniformă, aspect îngrijit; vizează, totodată, aplicarea regulior ortografice, de punctuație, exersate în diferite situații lingvistice de integrare, simulate sau autentice, mobilizând resursele interne și externe pentru utilizarea pragmatică în sfera interrelaționării" (Ipatii, 2017, apud Pamfil, 2009). Scrisul are mult beneficii asupra copilului, fiind „atât de antrenant și absorbant, încât te poate determina să fii mai concentrat în viață, dar totuși și mult mai fericit". (Morley, 2007, p. 3)

O modalitate prin care se dezvoltă competența de comunicare scrisă este redactarea de compuneri. Compunerile școlare „reprezintă un aspect al muncii independente a elevilor și totodată o formă de exercițiu literar, un procedeu de formare a deprinderilor de exprimare corectă și frumoasă a elevilor. Prin ele se dezvoltă spiritul de observație, gândirea, sensibilitatea și imaginația creatoare a elevilor, precum și capacitatea de exprimare orală și scrisă a acestora" (Axenti & Verșina, 2019, p. 93). Compunerile sunt activități complexe, „care implică sinteza cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor dobândite de elevi în lecțiile de citire, gramatică, lectură, precum și la alte obiecte de învățământ" (Nuță, 2001, apud Dobrovicean, 2020).

Datorită noilor orientări ale didacticii scrierii, se impune nu numai diversitatea situațiilor de comunicare, ci și abordarea unor specii cât mai variate, acestea referindu-se la: scrierea funcțională, scrierea imaginativă și scrierea despre textul literar (Dobrovicean, 2020).

În contextul prezentului studiu, ne vom referi la compuneri din perspectiva scrierii creative, „activitate care implică imaginația activă și curiozitatea estetică și intelectuală" (Pokhrel, 2023, apud Forgeard, Kaufman & Kaufman, 2013, p. 322).

Predarea scrierii creative are în vedere încurajarea elevilor să redacteze, folosindu-se de imaginație și de alte procese creative, ceea ce ajută la îmbunătățirea tuturor componentelor competenței de comunicare scrisă. „Ingredientele" scrierii creative constau în șase mari categorii de factori: cunoștințe generale și cognitive; cunoaștere creativă; funcționare executivă; motivație și alte caracteristici conative; factori lingvistici și literari; factori psihomotori (Barbot et al., 2012). Totodată, Tompkins (1982) menționează șapte motive pentru care elevii ar trebui să scrie compuneri: pentru destindere; pentru a promova exprimarea artistică; pentru a explora funcțiile și valorile scrisului; pentru a stimula imaginația; pentru a clarifica gândirea; pentru a căuta identitate și pentru a învăța să scrie și să citească (Essex, 1996, apud Tompkins, 1982).

Profesorul are un rol foarte important în dezvoltarea gândirii creative a elevului, iar acest lucru este dovedit prin atributele din literatura de specialitate cu care este asociat. Un prim atribut al profesorului este acela că trebuie să aibă capacitatea de a accepta într-un mod pozitiv și respectuos potențialul creativ al fiecărui elev și de a fi plin de tact. O a doua caracteristică este ilustrată prin faptul că profesorul trebuie să fie pasionat, dedicat, optimist, flexibil, spontan și să fie dispus să plaseze contribuțiile elevilor înaintea propriilor contribuții. Mai mult decât atât, profesorul trebuie să fie receptiv la ideile noi ale elevilor, chiar dacă acestea nu se aseamănă cu propriile idei. În plus, acesta trebuie să tolereze diferențele de opinie și să încurajeze elevii să aibă încredere în propriile judecăți, chiar dacă acestea sunt total opuse față de judecățile celorlalți, acest lucru evidențiind capacitatea fiecăruia de a fi creativ (Cheung et al., 2003).

Activitățile de scriere creativă trebuie să stârnească curiozitatea elevilor și să le permită să gândească divergent. În studiile de specialitate, se observă că, în cadrul activităților de scriere creativă, se utilizează diverse prompturi. Prompturile sunt materiale folosite pentru a oferi elevilor o idee de la care să poată porni în redactarea textelor, dar și care să-i stimuleze să producă idei cât mai creative. Conform lui Hudson și colab. (2005), un prompt eficient trebuie, prin definiție, să ușureze procesul de redactare pentru elev. Acestea sunt reprezentate de anumite imagini, propoziții, cuvinte etc., motivându-i și stimulându-i pe elevi în procesul creativ, creând, totodată, o atitudine favorabilă față de activitatea de scriere. Atitudinea pozitivă față de o activitate determină și influențează calitatea produsului realizat. Psihologul Gordon Allport defi-

nea atitudinea drept „o stare de pregătire mintală și neurală, organizată prin experiență, care exercită o influență diriguitoare sau dinamizatoare asupra răspunsului individual la toate obiectele și situațiile cu care este în relație" (Allport, 1935, apud Chelcea, Ivan & Duduciuc, 2013).

Desigur că, de-a lungul anilor, definiția atitudinii a suferit modificări, din perspectiva cercetărilor recente din sfera psihologiei și nu numai. Așadar, Daniel Katz definește într-un mod mai concret atitudinea ca fiind „o predispoziție a individului față de aprecierea unui obiect, a simbolului acestuia sau a unui aspect al lumii, ca fiind pozitivă sau negativă" (Katz, 1960, apud Ivan, Chelcea & Duduciuc, 2013). O altă definiție recentă a atitudinii este formulată de Ioana Dârjan: „atitudinea se referă la o predispoziție învățată de a răspunde într-o manieră constant pozitivă sau negativă la un stimul dat" (Dârjan, 2010, p. 79).

Așadar, având în vedere definițiile de mai sus, atitudinea este un răspuns, care are valențe negative sau pozitive, la anumiți stimuli. În plus, atitudinile sunt alcătuite din trei componente fundamentale: cognitive (acestea se referă la percepțiile anumitor obiecte și evenimente, respectiv credințele sau raportările la acestea); afective (se referă la sentimentele și răspunsurile emoționale cu privire la obiecte și evenimente); comportamentale sau conative (se referă la intențiile și predicțiile modului în care un individ se poate comporta în raport cu un anumit obiect sau eveniment) (Malim, 2003).

Atitudinea față de scris este definită, concret, de către Steve Graham ca fiind „o dispoziție afectivă care implică felul în care activitatea de scriere îl determină pe autor să se simtă, marcând acest lucru de la foarte fericit la foarte trist" (Graham et al., 2007, p. 518).

Sintetizând reperele teoretice și conceptuale de mai sus, evidențiem activitățile de scriere creativă, ce se caracterizează prin sarcinile de lucru pe care elevii trebuie să le îndeplinească, care îi transpun în plan imaginar, dar și prin materialul intuitiv folosit, care le stimulează acestora imaginația și creativitatea. Înainte de activitatea de scriere propriu-zisă, se realizează activități de pre-scriere, acestea fiind eficiente pentru îmbunătățirea calității redactării, lucru evidențiat în meta-analiza realizată de profesorul Steve Graham și colab. (Graham at al., 2012).

Sinteza literaturii de specialitate

Există numeroase studii în literatura internațională care evidențiază importanța scrisului de mână în evoluția elevilor, a dezvoltării scrierii creative prin intermediul diverselor activități și a factorilor care influențează dezvoltarea abilităților de scriere creativă.

Importanța scrisului nu poate fi pusă la îndoială, deoarece acesta face parte din viața oamenilor din cele mai vechi timpuri, însă semnificația acestuia a evoluat, fiind un instrument/mijloc folosit pentru comunicare, învățare și exprimare (Graham & Harris, 2000). Oana Moraru (2023) subliniază că scrisul nu mai are doar valoarea unei cărți de vizită sau a unei probe pentru palmaresul academic, ci funcția unui instrument terapeutic. Un copil care scrie fără dificultate este cel care a dezvoltat deja un dialog interior, adică abilitatea de a fi conștient de propria gândire. Scrisul este meta-gândire, instrument de reflecție și autocunoaștere. În prezent, oamenii utilizează scrisul cu diverse scopuri: pentru a crea lumi imaginare, pentru a spune povești, a transmite informații, a explora cine sunt cu adevărat, a îndepărta singurătatea sau pentru a împărtăși propriile experiențe (Graham et al., 2012). Mai mult decât atât, scriind despre propriile trăiri și experiențe este benefic atât din punct de vedere psihologic, cât și fiziologic (Smyth, 1998). Pentru ca un elev să își dezvolte competența de a scrie, este nevoie de mult exercițiu constant, aspect confirmat într-o meta-analiză realizată de Graham și colab. (2012): creșterea frecvenței scrierii îmbunătățește calitatea acesteia. Competența de a scrie se află în relație de interdependență cu competența de citire, acestea condiționându-se reciproc: a scrie despre ce au citit elevii le îmbunătățește procesul de învățare. (Graham & Perin, 2007) În plus, pe măsură ce elevii scriu, li se îmbunătățește abilitatea de a citi. Steve Graham (2000b) presupune, în urma parcurgerii mai multor studii, faptul că autoreglarea și abilitățile de transcriere au un rol important în dezvoltarea competenței de a scrie. Astfel, în lucrarea sa prezintă următoarele ipoteze: dezvoltarea competenței de scriere depinde de un nivel dezvoltat de autoreglare (aceasta referindu-se la o strategie de planificare, organizare și evaluare a ideilor), dar un nivel mai puțin dezvoltat al abilităților de transcriere. Utilizarea continuă a acestei strategii dezvoltă autoeficacitatea elevilor pentru scris.

Scrierea creativă trebuie să fie promovată și dezvoltată încă de când elevul începe să învețe literele. Însă, conform lui Moraru (2023), copiii își pierd repede șansa de a se îndrăgosti de puterea scrisului, pentru că își petrec cel puțin doi ani în exersarea literelor de mână. Accentul pus pe trasarea lor corectă într-o perioadă în care mușchii mici ai mâinii nu sunt suficient dezvoltați, dar nici sistematic exersați încă din grădiniță, face ca atenția cadrelor didactice să se consume majoritar în redarea formelor. Rămâne puțin timp sau deloc pentru creativitate, pentru construcția de idei (Moraru, 2023).

Așadar, activităților de scriere creativă trebuie să li se acorde importanța cuvenită. În acest sens, Gökçen Göçen (2019) și-a propus să examineze efectele activităților de scriere creativă asupra atitudinii față de scris și asupra motivației pentru a învăța limba maternă. Studiul prezintă un design experimental, care a impilcat 630 de elevi din clasele I, a II-a, a III-a și a IV-a. Instrumentele de colectare a datelor au fost următoarele: „Instrucțiuni privitoare la exprimarea scrisă", „Scala atitudinii față de scris", „Scala motivației față de scris" și „Formularul criteriilor de evaluare a scrierii creative". Activitățile de scriere creativă selectate pentru experiment erau în concordanță cu achizițiile de scriere dobândite de elevii turci conform curriculumului național. Astfel, următoarele exerciții au fost introduse în cadrul activităților de scriere creativă: exerciții de scriere, de aplicare a strategiei de scriere, de scriere de poezii, jurnale etc. Rezultatele în urma studiului au relevat faptul că activitățile de scriere creativă au un efect pozitiv asupra calității scrierii, asupra atitudinii față de scris și asupra motivației elevilor. De asemenea, sunt menționate la finalul articolului recomandări pentru cercetători: în activitățile de scriere creativă trebuie să se pună accentul pe cum să se exprime și cum să își folosească elevii imaginația, mai degrabă decât pe aplicarea exclusivă a regulilor de scriere; activitățile de scriere creativă trebuie să stimuleze interesul elevilor.

În același context al activităților de scriere creativă, facem referire la studiul lui Hakan Çetin (2021), intitulat *The Effect of Story Wheel Method on Creative Writing Skills, Story Elements and Word Numbers*, în care sunt investigate efectele utilizării metodei „Roata poveștii" asupra abilităților de scriere creativă, asupra informațiilor cu privire la elementele unei povești și asupra dimensiunii textului (numărului de cuvinte). Cercetarea a avut un design experimental, a implicat un singur grup, format doar din 13 elevi de clasa a III-a, desfășurându-se în

context pandemic. Intervenția asupra grupului s-a desfășurat pe o perioadă de șapte săptămâni, incluzând atât pretestul, cât și posttestul. Pentru a colecta datele, s-au folosit următoarele instrumente: „Roata poveștii", „Statistici descriptive pentru a analiza elementele poveștii și numărul de cuvinte" și „Rubrica de scriere creativă". Primul instrument folosit, „Roata poveștii", este un material concret intuitiv dezvoltat de către cercetători, potrivit pentru stimularea creativității elevilor, care cuprinde diferite cuvinte ce reprezintă personajele, locul desfășurării acțiunii, precum și alte repere narative. Acesta s-a dovedit a fi foarte eficient în raport cu abilitățile de scriere creativă, având implicații asupra mai multor dimensiuni ale compunerilor realizate de către elevi.

Alte studii relevă importanța și eficiența metodei Cluster asupra abilităților de scriere creativă ale elevilor. (Șahbaz, Duran, 2011) Cercetării au realizat un studiu cvasi-experimental, care a implicat un grup de 32 de elevi de clasa a VI-a. Calitatea textelor redactate de către elevi a fost evalută în funcție de: numărul de cuvinte din textele scrise, utilizarea cuvintelor în funcție de sensul figurativ și sensul propriu, utilizarea și interpretarea proverbelor și corectitudinea ortografică. Metoda Cluster este asemănătoare cu brainstormingul, dar presupune realizarea de asociații libere.

În literatura de specialitate s-a investigat în ce măsură există diferențe între practicile pedagogice ale profesorilor și opiniile acestora despre creativitate și dezvoltarea abilităților de scriere creativă la elevi. Articolul scris de către Wai Ming Cheung, Shek Cam și Hector Tsang (2003) intitulat *Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance Between the Views and Practices of Language Teachers* surprinde discordanța dintre opiniile și practicile profesorilor de limba chineză din Hong Kong în legătură cu dezvoltarea abilităților de scriere creativă în rândul elevilor din ciclul primar. Scopul acestui studiu a fost de a compara opiniile profesorilor de limba chineză despre creativitate și dezvoltarea abilităților de scriere creativă ale elevilor din ciclul primar, cu practicile lor didactice. Instrumentul folosit pentru colectarea datelor a fost un chestionar alcătuit din 14 itemi, care a fost completat de către 449 de cadre didactice. Întrebările chestionarului făceau referire la: opinia profesorilor cu privire la creativitate, percepțiile acestora despre felul în care se dezvoltă creativitatea elevilor, conștientizarea strategiilor de scriere creativă și practicile de predare în relație cu scrierea creativă. Per ansamblu, în urma cercetării s-a

ajuns la următoarele concluzii: în ceea ce privește creativitatea, majoritatea profesorilor au răspuns că pe primul loc în dezvoltarea acesteia se află imaginația, apoi inspirația și ideile originale. Pentru a stimula creativitatea, se consideră că este esențială dezvoltarea încrederii elevilor și promovarea unei atmosfere destinse în mediul clasei. În ciuda importanței pe care au acordat-o dezvoltării creativității și strategiilor de dezvoltare a scrierii creative, majoritatea profesorilor au raportat faptul că folosesc metode tradiționale de predare a scrierii. Astfel, prin prisma rezultatelor obținute, cercetătorii recomandă profesorilor să urmeze cursuri de formare în care să fie instruiți să folosească strategii pentru stimularea creativității lingvistice. Pe lângă acest aspect, mediul educațional este foarte important și poate influența pozitiv elevii din mai multe puncte de vedere: îi poate motiva, le poate crește stima de sine, le poate influența atitudinile: „evoluția scrisului elevilor este de preferat să înflorească într-un mediu plăcut și motivant" (Graham, 2016). Printre activitățile care prilejuiesc elevilor un astfel de mediu, se menționează: încurajarea elevilor să compună cât mai mult, prezentarea compozițiilor elevilor, publicarea lor pe afișe sau în colecții ale clasei, prezentarea propriului entuziasm față de scris pentru a-i influența într-un mod pozitiv pe elevi să scrie, dezvoltarea anumitor rutine ale clasei, precum activități de scriere în perechi ș.a.

Metodologie

Ipotezele de cercetare

Prezentul studiu pornește de la următoarele ipoteze de cercetare:

Ipoteza 1. Elevii din clasa a III-a, care au participat la activitățile de scriere creativă, prezintă o atitudine pozitivă față de scris, în comparație cu elevii din clasa a III-a care nu au participat la acestea.

Ipoteza 2. Elevii din clasa a III-a, care au participat la activitățile de scriere creativă, redactează texte superioare calitativ, în comparație cu elevii din clasa a III-a, care nu au participat la acestea.

Ipoteza generală de la care s-a pornit în cadrul cercetării afirmă faptul că activitățile de scriere creativă îi ajută pe elevi să aibă o atitudine pozitivă față de scris și să fie mai creativi, aspect remarcat în compunerile pe care le redactează.

Ipoteza nulă a acestei cercetări a fost aceea că activitățile de scriere creativă nu influențează nici atitudinea elevilor față de scris, nici calitatea redactării.

Designul cercetării

Cercetarea desfășurată a fost de tip cantitativ, folosindu-se un design cvasi-experimental. Experimentul s-a desfășurat pe parcursul a 14 săptămâni, incluzând pretestul și posttestul. Cele două grupuri implicate în cercetare au fost: grupul de control, alcătuit din 17 participanți, și grupul experimental, alcătuit din 19 elevi. Scopul studiului a fost de a urmări ce efecte au activitățile de scriere creativă asupra atitudinii elevilor față de scris și asupra calității redactării.

Variabilele avute în vedere au fost: atitudinea elevilor față de scris și calitatea redactării (variabile dependente) și activitățile de scriere creativă (variabila independentă).

Participanți

Participanții la acest studiu au fost elevi din ciclul primar. Eșantionul a fost alcătuit din 36 de elevi din clasa a III-a, din două școli din Timișoara. În ceea ce privește vârstele participanților, 19,4% dintre aceștia au vârsta de 9 ani, iar 80,5% dintre aceștia au vârsta de 10 ani. Din totalul de participanți, 19 au făcut parte din grupul experimental, iar 17 au făcut parte din grupul de control. Din totalul de participanți, 50% au fost de gen feminin, iar restul, de gen masculin. În tabelul de mai jos se pot observa datele cu privire la gen, vârsta și clasa participaților din cadrul cercetării.

Tabel 1. *Date socio-demografice participanți (N=36)*

Caracteristici		*N*	*%*
Gen			
	Feminin	18	50
	Masculin	18	50
Vârstă			
	9 ani	7	19
	10 ani	29	81
Clasă			
	Clasa a III-a (grup experimental)	19	53
	Clasa a III-a (grup de control)	17	47

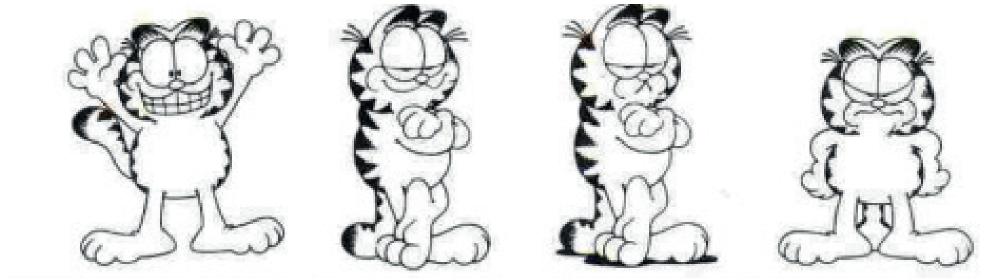
Eșantionul de participanți a fost împărțit astfel încât elevii din grupul experimental să participe la activitățile de scriere creativă, pe când elevii clasei de control nu au participat la activitățile de scriere creativă.

Instrumente utilizate pentru colectarea datelor

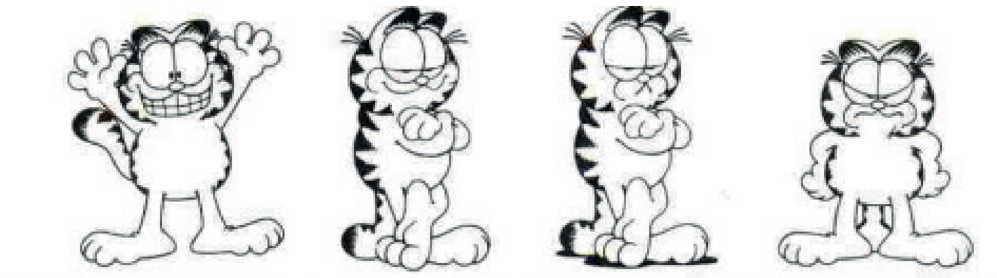
În prezentul studiu a fost aleasă o scală de colectare a datelor ce a vizat măsurarea atitudinii elevilor față de scris, fiind preluată din literatura de specialitate și aplicată pe suport hârtie elevilor. Instrumentul *Attitude toward writing* este elaborat de către Steve Graham, Virginia Berninger și Weihua Fan și conține 7 itemi. Având în vedere caracteristicile elevului din ciclul primar, pentru ca aceștia să se poată raporta cu ușurință la atitudinea în raport cu fiecare afirmație, am optat să asociem fiecare variantă de răspuns de la 1 la 4 (4 = foarte fericit; 3 = fericit; 2 = trist; 1 = foarte trist) cu personajul Garfield, bine cunoscut de către toți copiii. Astfel, instrumentul folosit pentru măsurarea atitudinii față de scris s-a prezentat în felul următor:

Chestionar privind atitudinea față de scris

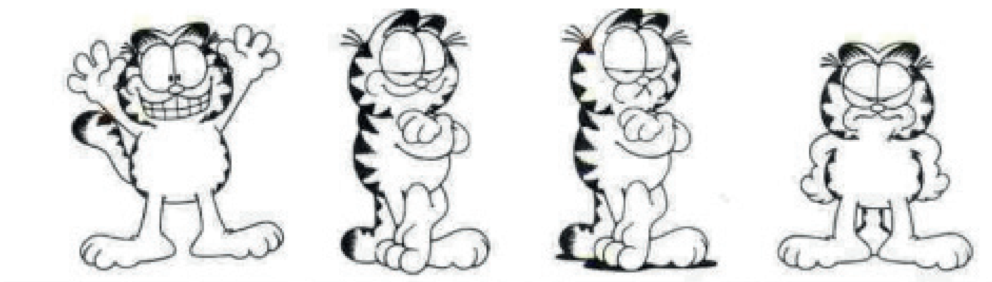
1. Cum te simți în legătură cu ideea de a scrie de plăcere acasă?



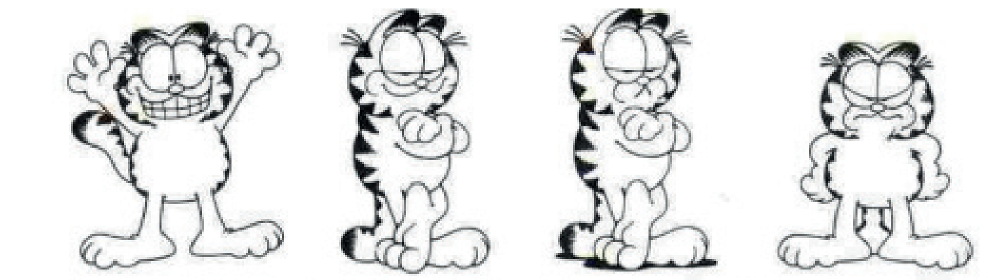
2. Cum te simți când scrii la școală în pauză?



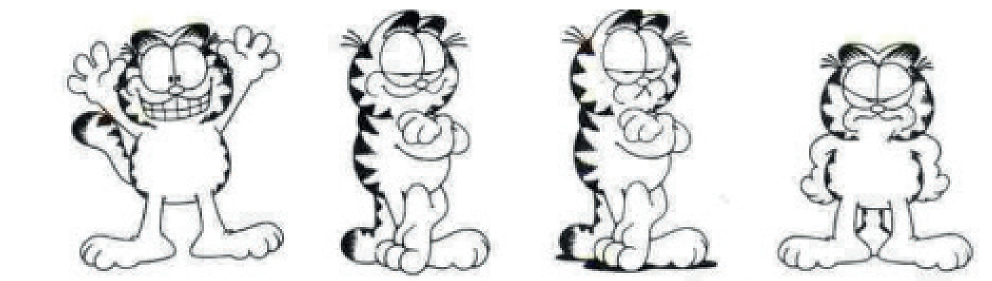
3. Cum te simți când scrii în timpul vacanței de vară?



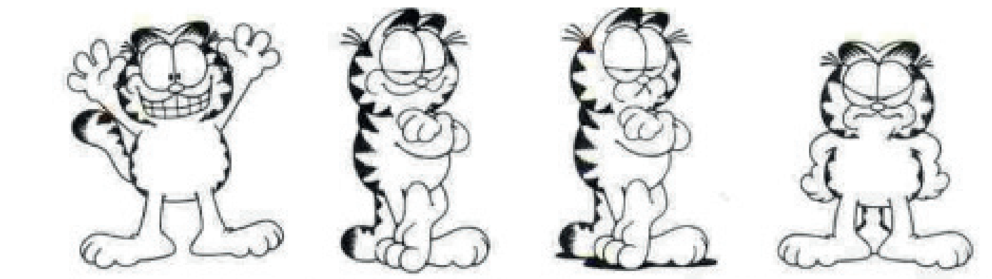
4. Cum te simți dacă scrii în loc să te joci?



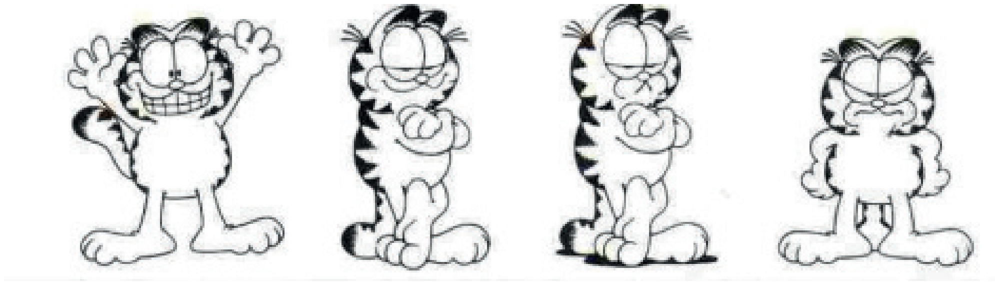
5. Cum te simți când scrii la școală?



6. Cum te simți când îți petreci timpul liber scriind?



7. Cum te simți când ți se cere să scrii la școală?



Consistența internă a chestionarului este reprezentată prin coeficientul Cronbach Alpha, calculat cu ajutorul programului JASP, în fiecare moment al aplicării. Astfel, în momentul pretestului, coeficientul Alpha a fost **α**= 0.651, pentru grupul experimental, și **α**= 0.799, pentru grupul de control. În momentul posttestului, coeficientul Alpha a fost **α**= 0.670, pentru grupul experimental, și **α**= 0.649, pentru grupul de control. În tabelul de mai jos se pot observa datele cu privire la coeficientul Cronbach Alpha în fiecare moment al aplicării și în funcție de grupurile participante.

Tabel 2. *Consistența internă a itemilor*

Cronbach Alpha α				
Chestionar/dimensiune	**Moment**	**Nr. itemi**	**Grup experimental**	**Grup de control**
Scala de măsurare a atitudinii față de scris				
Atitudinea față de scris	pretest	7	0.65	0.79
	posttest		0.67	0.64

Pentru a verifica variabila *calitatea redactării din punct de vedere al creativității*, elevii au fost solicitați să scrie câte o compunere atât la pretest, cât și la posttest, fiecare dintre acestea fiind evaluate pe baza instrumentului *Evaluation Criteria Form for Creative Writing,* preluat din literatura de specialitate și elaborat de către Susar Kirmizi. Instrumentul conține șase criterii, fiecărui criteriu corespunzându-i un anumit punctaj, iar totalul de puncte a fost de 100. Instrumentul integral, împreună cu fiecare criteriu de evaluare, este următorul:

Criteriul 1: Textul conține idei noi care sunt nu sunt întâlnite în mod obișnuit (20 de puncte)
Criteriul 2: Un element obișnuit este folosit/descris într-o manieră extraordinară (20 de puncte)
Criteriul 3: Textul conține comparații autentice (15 puncte)
Criteriul 4: Idei noi sunt exprimate cu claritate (10 puncte)
Criteriul 5: Sentimentele și ideile sunt exprimate clar și fluent (20 de puncte)
Criteriul 6: Titlul dat este adecvat (15 puncte).

Pentru mai multă rigurozitate, fiecărui criteriu i s-a atribuit punctaj în detaliu. Pentru criteriul 1 se acordă: 10 puncte pentru 2 idei noi; 15 puncte pentru 3 idei noi; 20 de puncte pentru 4 idei noi. Pentru criteriul 2 se acordă: 10 puncte pentru un element descris; 20 de puncte pentru două elemente descrie. Pentru criteriul 3 se acordă: 5 puncte pentru o comparație autentică; 10 puncte pentru 2 comparații autentice; 15 puncte pentru 3 comparații autentice. Pentru criteriul 4 se acordă: 5 puncte pentru o idee exprimată clar; 10 puncte pentru două idei exprimate clar. Pentru criteriul 5 se acordă: 10 puncte pentru o idee și un sentiment exprimate clar și fluent; 20 de puncte pentru 2 idei și 2 sentimente exprimate clar și fluent. Pentru criteriul 6 se acordă 15 puncte dacă titlul este adecvat conținutului.

Procedura de colectare a datelor

Chestionarele aplicate elevilor au fost tipărite și înmânate acestora. Timpul alocat pentru completarea chestionarului a fost de 30 de minute. Instruirea școlarilor cu privire la completarea chestionarului s-a desfășurat frontal, atât pentru pretest, cât și pentru posttest. Li s-a prezentat o scurtă introducere cu privire la ce măsoară chestionarul, li s-a explicat ce înseamnă atitudinea față de scris și care este scopul desfășurării acestei cercetări. În plus, le este explicat, pe scurt, demersul cercetării în care vor fi implicați. Fiecare afirmație este citită și explicată elevilor, înainte de completarea chestionarului, urmând ca aceștia să-l completeze apoi individual. Este evidențiat faptul că nu există răspunsuri greșite, orice răspuns este corect, deoarece ilustrează cum se simte fiecare în diverse situații, iar datoria lor este să fie cât se poate de sinceri.

În ceea ce privește măsurarea creativității, în pretest și postest, elevii au fost solicitați să alcătuiască câte o compunere, pornind de la un suport vizual:

o imagine care ilustrează anotimpul iarna și o imagine care ilustrează anotimpul vara. Evaluarea acestora s-a realizat în funcție de criteriile de evaluare din instrumentul *Evaluation Criteria Form for Creative Writing*, prezentat mai sus. Timpul alocat alcătuirii fiecărei compuneri a fost de 50 de minute. Înainte de începerea redactării, li s-au amintit elevilor câteva aspecte ce țin de calitățile și structura unei compuneri: părțile componente, importanța folosirii unor cuvinte și expresii deosebite, dar și respectarea numărului de rânduri. În aceeași manieră s-a procedat atât pentru pretest, cât și pentru posttest, în cadrul ambelor grupuri. Colectarea datelor s-a realizat în două zile consecutive pentru ambele clase.

Ulterior, pe parcursul a 14 săptămâni a avut loc intervenția pedagogică asupra grupului experimental, o dată sau de două ori pe săptămână, parcurgându-se șase activități de scriere creativă, ce au însumat 12 ore. O activitate de scriere creativă s-a împărțit pe parcursul a două ore, prima oră fiind activitatea de pregătire, iar ce-a de-a doua fiind activitatea de scriere propriu-zisă. Activitățile de scriere creativă parcurse împreună cu grupul experimental au fost selectate din literatura de specialitate, având scopul de a promova creativitatea atât prin caracterul lor ludic și interactiv, cât și prin materialele didactice folosite. Conținutul acestor activități a fost variat, începând cu imaginarea unei creaturi deosebite și descrierea acesteia, continuând cu alcătuirea unui dialog între membrii echipajului unei nave; continuarea unui dialog între un extraterestru și un copil; crearea unei benzi desenate prin ordonarea unor cartonașe; utilizarea unui instrument numit „Roata Poveștii"; parcurgerea unei activități de tip „înainte/după", în urma căreia se confecționează o compunere tip colaj. Numărul participanților din cadrul acestui cvasi-experiment nu a fost constant, deoarece au existat elevi care au înregistrat un număr mare de absențe. Deși clasele sunt formate din 25 de elevi, am luat în considerare doar 17, respectiv 19 elevi, deoarece aceștia au fost prezenți pe tot parcursul cvasi-experimentului, dar și în fiecare moment al aplicării pretestului și posttestului.

Activitățile de scriere creativă s-au desfășurat respectând câteva etape. Pentru început, li se ofereau elevilor produsele create de aceștia în cadrul orelor de prescriere, cu scopul reactualizării informațiilor. Astfel, în cadrul orelor de scriere informațiile erau actuale, iar elevii scriau compunerile folosindu-se de materialele primite. În continuare, li se explica elevilor noua sarcină de lucru,

și anume scrierea unei compuneri în acord cu diferite cerințe. În funcție de fiecare activitate, elevii au introdus în compunere anumite propoziții, cuvinte, fie replici de dialog, descrieri din activitățile de prescriere. Înainte de finalizarea orei, se citeau câteva compuneri, iar cercetătorul și ceilalți elevi ofereau feedback cu privire la calitatea textelor.

Redăm mai jos, cu titlu de exemplu, descrierea unei activități de scriere cretivă, desfășurate cu elevii clasei experimentale.

Aceasta se intitulează „Creatura mea" și a fost aleasă datorită materialelor didactice folosite, care au scopul de a stimula creativitatea elevilor. În general, o activitate de scriere creativă a fost împărțită pe parcursul a două ore: în prima oră s-a realizat activitatea de prescriere (în care se pune accentul pe folosirea materialelor didactice diverse și pe generarea de idei), iar în a doua oră s-a realizat activitatea de scriere propriu-zisă (în care elevii, după ce am reactualizat ceea ce s-a parcurs în ora precedentă, au alcătuit o compunere). Astfel, în activitatea de prescriere s-au propus următoarele obiective:

- să confecționeze propria creatură din spațiu, combinând diferite părți componente;
- să stabilească un nume pentru propria creatură;
- să descrie puterea supranaturală a creaturii în trei rânduri;
- să numească planeta de unde a venit propria creatură;
- să descrie în cinci rânduri planeta de unde a venit propria creatură, utilizând expresiile: „cer de cristal"; „stăpânul întregului regat", „nori pufoși";
- să descrie ce fel de mijloc de transport folosește creatura.

Pentru realizarea acestei secvențe de activitate, s-au folosit următoarele materiale didactice: o rachetă de polistiren; creioane/carioci colorate; lipici; fișe de lucru.

Metodele de învățământ folosite au fost conversația, explicația, exercițiul.

(5 min) Captarea atenției s-a realizat prin prezentarea unei rachete de polistiren și prin inițierea unei conversații, avându-se în vedere câteva întrebări: Cine folosește, în mod normal, această rachetă?; Ce credeți că se află în spațiu?; Credeți că există viață în spațiu?; Ce fel de ființe există în spațiu?.

(2 min) Astfel, li se comunică elevilor faptul că în cadrul acestei ore vor avea parte de o „scurtă călătorie în spațiu", unde vor întâlni o creatură pe care doar ei au văzut-o și pe care vor avea posibilitatea să o creeze, să o imagineze.

(38 min) Desfășurarea activității debutează cu confecționarea de către fiecare elev a creaturii, care își are originea în spațiul cosmic. Li se oferă elevilor o fișă pe care se află mai multe părți componente ale creaturilor (capete de robot, dinozaur, monștri; bust sub formă de omidă, robot; aripi de pasăre, liliac; picioare de robot, de pasăre etc.), pentru a avea mai multe opțiuni atunci când vor alcătui creatura. După ce au finalizat alegerea părților componente, elevii le vor colora, apoi le vor lipi. În continuare, vor primi o altă fișă, pe care să rezolve câteva exerciții. Primul exercițiu constă în alegerea unui nume pentru creatura confecționată. Li se oferă câteva minute timp de gândire, apoi fiecare notează pe fișă, iar în cele din urmă sunt solicitați să prezinte ceea ce au scris. Următorul exercițiu constă în descrierea puterii supranaturale pe care o are creatura confecționată. Se lucrează în aceeași manieră: se oferă timp de gândire, timp de scriere, iar apoi se prezintă ceea ce au scris. Următorul exercițiu constă în numirea planetei de unde a venit creatura și descrierea acesteia folosind sintagmele „cer de cristal"; „stăpânul întregului regat"; „nori pufoși". Iar ultimul exercițiu constă în descrierea mijlocului de transport pe care îl folosește propria creatură.

(5 min) Încheierea activității constă în așezarea creaturilor tuturor elevilor pe un suport din polistiren, pe care aceștia să îl poată vedea în fiecare zi. Se realizează aprecieri cu privire la activitatea elevilor și la felul în care au lucrat.

În următoarea oră va avea loc activitatea de scriere propriu-zisă, care va avea ca obiectiv redactarea unei compuneri despre creatura confecționată, menționând în aceasta: numele personajului și scopul pentru care a fost creat; puterea supranaturală și mijlocul de transport pe care îl folosește; numele planetei une este situată; descrierea planetei cu ajutorul sintagmelor „cer de cristal" „stăpânul întregului regat"; „nori pufoși"; pericolul la care este expusă planeta Pământ și felul în care creatura o va apăra.

(5 min) Captarea atenției s-a realizat prin intermediul acelorași materiale: racheta de polistiren, la care se adaugă creaturile confecționate de elevi. Se vor împărți elevilor fișele de lucru, pe care s-a desfășurat activitatea în ora precedentă. În acest fel, se va realiza reactualizarea informațiilor și elevii vor fi solicitați să răspundă la câteva întrebări: Vă amintiți ce creaturi ați imaginat?; Cum se numesc acestea?; Ce puteri supranaturale au?; Cum se numește planeta de unde vin? ș.a.

(40 min) Li se comunică elevilor faptul că vor alcătui o compunere despre creatura pe care au confecționat-o în ora trecută, respectând anumite cerințe. Li se împart elevilor fișele de lucru pe care urmează să redacteze compunerea și li se explică sarcina de lucru, atrăgându-li-se atenția asupra elementelor care trebuie să se regăsească în compunere. Se oferă elevilor timp de lucru pentru redactare, urmând apoi să se citească câteva compuneri și să se ofere feedback.

(5 min) În încheierea activității, se vor realiza aprecieri cu privire la munca, creativitatea și originalitatea elevilor.

Rezultate

Prezentarea rezultatelor descriptive

Tabel 3. *Rezultatele obținute în privința variabilei atitudinea față de scris, la pretest și la posttest (N=36)*

Variabila	Grup	N	M	Min	Max	AS
Atitudinea față de scris (pretest)	Experimental	19	2.67	0.48	4.15	0.75
	Control	17	2.61	1.42	3.57	0.60
Atitudinea față de scris (postest)	Experimental	19	2.62	1.85	3.28	0.46
	Control	17	2.40	1.85	3.28	0.42

Notă: **N= numărul participanților; M= scorul mediu; Min= scorul minimum; Max=scorul maximum; AS= abatere standard.**

În tabelul de mai sus, sunt expuse datele cu privire la atitudinea elevilor față de scris, colectate în pretest și posttest. Din acesta se observă faptul că, în cazul pretestului, grupul experimental înregistrează M=2.670, în timp ce grupul de control înregistrează M= 2.618. În cazul grupului experimental, abaterea standard a scorului a fost AS=0.756, iar abaterea standard a grupului de control a fost AS=0.607. În cazul posttestului, datele au fost înregistrate cu un scor care variază pentru ambele grupe: grupul experimental a înregistrat M=2.620, iar grupul de control M=2.408. Astfel, se poate observa faptul că nu s-a înregistrat un scor mai mare în ceea ce privește atitudinea elevilor față de

scris, deci ipoteza de cercetare nu a fost confirmată. Însă, se poate observa faptul că scorul grupului experimental nu a scăzut semnificativ, în comparație cu scorul grupului de control, acest lucru evidențiind un anumit efect al activităților de scriere creativă.

Tabel 4. *Rezultatele obținute în privința variabilei calitatea redactării, la pretest și posttest (N=36)*

Variabila	Grup	N	M	Min	Max	AS
Calitatea redactării (pretest)	Experimental	19	23.15	10.00	40.00	8.53
	Control	17	16.47	15.00	30.00	4.24
Calitatea redactării (postest)	Experimental	19	32.89	15.00	65.00	16.35
	Control	17	15.00	15.00	15.00	0

Notă: **N= număr participanți; M= media; Min= scorul minimum; Max= scorul maximum; AS= abatere standard.**

În tabelul de mai sus, sunt expuse datele cu privire la calitatea redactării, colectate din pretest și posttest. Din acesta, se observă faptul că, în cazul pretestului, grupul experimental a înregistrat M= 23.158, în timp ce grupul de control a înregistrat M= 16.471. În cadrul grupului experimental abaterea standard a fost AS= 8.533, iar în cadrul grupului experimental abaterea standard a fost AS= 4.244. În cazul posttestului, datele au fost înregistrate cu un scor mai ridicat în cazul unei grupe: grupul experimental a înregistrat M= 32.895, iar grupul de control a înregistrat M= 15.000. Având în vedere diferența dintre scorurile celor două grupe, ipoteza de cercetare s-a confirmat.

Prezentarea rezultatelor în raport cu ipotezele specifice

Pentru a observa dacă există o diferență semnificativă statistic între cele două grupuri, cel experimental și cel de control, în ceea ce privește atitudinea elevilor față de scris și calitatea redactării, s-a utilizat tehnica ANCOVA, dat fiind faptul că au existat diferențe semnificative la pretest, obținute din testul T între cele două grupuri. Astfel, se va ține sub control pretestul, considerat covariată, și se vor observa diferențele la posttest între cele două grupe.

Rezultatele ANCOVA în ceea ce privește atitudinea față de scris a elevilor se pot observa în tabelul de mai jos:

Tabel 5. *Rezultatele obținute în urma aplicării ANCOVA*

Analiză **statistică**	**Sursă varianță**	**Sum of squares**	**df**	**MS**	**F**	**p**
	A (pretest)	1.35	1	1.35	8.17	0.007
ANCOVA	Grup	0.34	1	0.34	2.08	0.158
A (posttest)						

Notă: **A = Atitudine față de scris; df = grade de libertate; MS = media pătratică a diferențelor; F = rezultatul testului statistic; p = pragul de semnificație; ω^2 = mărimea efectului.**

H1. Ipoteza conform căreia elevii care au participat la activitățile de scriere creativă vor avea o atitudine pozitivă față de scris, comparativ cu cei care nu au participat nu a fost confirmată. Deoarece la momentul pretestului au existat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri, pentru a vedea diferențele de la momentul posttestului fără influența diferențelor inițiale, pretestul a fost considerat covariată în ambele grupuri. În urma realizării analizelor ANCOVA, s-a constatat că la momentul posttestului nu există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între elevii din grupul experimental și elevii din grupul de control ($F(1, 0.347)= 2.088$; $p= 0.158$), chiar dacă grupul experimental a raportat scoruri mai ridicate ($M= 2.620$, $AS= 0.469$) decât grupul de control ($M= 2.408$; $AS= 0.424$). Cum $p= 0.158$, deci $p>0.05$, nu este un rezultat semnificativ din punct de vedere statistic. Așadar, rezultatele indică faptul că nu există diferențe semnificative între elevii din grupul experimental și elevii din grupul de control, în ceea ce privește atitudinea față de scris. Cu toate că remarcăm o scădere a coeficientului privitor la atitudinea față de scriere în cazul ambelor grupuri, scăderea în cazul grupului experimental este mult mai mică, în comparație cu scăderea observată în cazul grupului de control. Putem astfel aprecia că prin activitățile de scriere creativă atitudinea față de scriere în cazul grupului experimental a rămas aproximativ identică în raport cu pretestul (înregistrând o ușoară scădere), dar estimăm că ar fi existat riscul ca aceasta să scadă și mai mult în absența activităților desfășurate, așa cum s-a întâmplat cu grupul de control.

Rezultatele ANCOVA în ceea ce privește calitatea redactării se pot observa în tabelul de mai jos:

Tabel 6. *Rezultatele obținute în urma aplicării ANCOVA*

Analiză statistică	**Sursă varianță**	**Sum of squares**	**df**	**MS**	**F**	**p**	**ω²**
	A (pretest)	173.26	1	173.26	1.23	0.275	0.004
ANCOVA	Grup	1766.36	1	1766.36	12.55	0.001	0.208
A (posttest)							

Notă: **A = Calitatea redactării; df = grade de libertate; MS = media pătratică a diferențelor; F = rezultatul testului statistic; p = pragul de semnificație; ω² = mărimea efectului.**

H2. Ipoteza conform căreia elevii care au participat la activitățile de scriere creativă au înregistrat rezultate mai bune în ceea ce privește calitatea redactării, comparativ cu cei care nu au participat a fost confirmată. Deoarece la momentul pretestului au existat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri, pentru a sesiza diferențele de la momentul posttestului fără influența diferențelor inițiale, pretestul a fost considerat covariată în ambele grupuri. În urma realizării analizelor ANCOVA, s-a constatat că la momentul posttestului există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între elevii din grupul experimental și cei din grupul de control ($F(1, 1766.364)= 12.556$), $p= 0.001$), grupul experimental raportând scoruri mai ridicate ($M= 32.895$, $AS= 16.357$) decât grupul de control ($M= 15.000$; $AS= 0$). Cum $p= 0.001$, deci $p<0.005$, iar $\omega^2= 0.208$, deci $\omega^2=0.020$, rezultă că există diferențe semnificative între elevii din grupul experimental și elevii din grupul de control, dar cu o mărime mică a efectului în ceea ce privește calitatea redactării din punct de vedere creativ.

Concluzii

Rezultatele studiului nostru indică existența unei diferențe semnificative, din punct de vedere statistic, între calitatea textelor redactate de elevii care au participat la activitățile de scriere creativă și cea a elevilor care nu au participat la activitățile de scriere creativă. Așadar, activitățile axate pe dezvoltarea

creativității, care valorifică resurse materiale și tematice în acord cu particularitățile individuale și de vârstă ale elevilor, sunt benefice în planul dezvoltării competenței de redactare și se recomandă a fi valorificate pe deplin. Creșterea calității textelor redactate de către elevii din ciclul primar ar spori șansele acestora de a înregistra rezultate mai bune la evaluările strandardizate, în raport cu itemul ce vizează competența de exprimare în scris. Recomandăm, de asemenea, ca activitățile de scriere creativă să nu fie rezervate aproape exculsiv temelor pentru acasă, ci să fie prilejuite elevilor în clasă, atât în privința redactării, cât și a evaluării. În ceea ce privește atitudinea elevilor față de scris, rezultatele studiului nu relevă o diferență semnificativă între atitudinea elevilor care au participat la activitățile de scriere creativă și atitudinea celor care nu au participat la aceste activități: cei implicați în activități de scriere creativă au rămas aproximativ la același nivel al atitudinii, în vreme ce elevii din grupul de control, nemaifiind implicați în astfel de activități, au înregistrat o scădere semnificativă sub acest aspect. Se cuvine, așadar, prin diverse tehnici, poate chiar resurse digitale, ca profesorii să sporească interesul și motivația elevilor pentru activitățile de scriere.

Bibliografie

Axenti, V., & Verșina, M. (2019). *Metodica predării limbii și literaturii române: suport de curs.* Universitatea de stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu".

Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G., & Grigorenko, E.,L. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity, 7*, 209-223. *https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.006.*

Çetin, H., & Cihan, Ș. (2021). The Effect of Story Wheel Method on Creative Writing Skills, Story Elements and Word Numbers. *International Journal of Progressive Education, 17*, 77-86. *https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.375.6.*

Cheung, W. M., Tse, S. K., & Tsang, H. W. H. (2003). Teaching Creative Writing Skills to Primary School Children in Hong Kong: Discordance Between the Views and Practices of Language Teachers. *Journal of Creative Behavior*, *37*(2), 77–98. *https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2003.tb00827.x.*

Dârjan, I. (2010). *Management comportamental în clasa de elevi*. Timișoara: Editura Universității de Vest.

Dascălu, R. (2022). Raport Național EN IV 2022. *https://rocnee.eu/index.php/dcee-oriz/rapoarte-evaluari-nationale-clasele-a-ii-a-a-iv-a-si-a-vi-a.*

Dobrovicean, S. (2020). Aspecte ale scrierii imaginative. *Orientări axiologice ale constructivismului în educația modernă,* 32-34.

Douglas, F., & Gay, I. (2005). Literacy and Language as Learning in Content-Area Classes: A Departure from "Every Teacher a Teacher of Reading". *Action in Teacher Education, 27*, 3-11. *http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2005.10463378.*

Essex, C. (1996). Teaching Creative Writing in the Elementary School. *Eric Digest.*

Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, *15(3)*, 1032-1044. *https://eric.ed.gov/?id=EJ1230224.*

Graham, S., & Harris, K. (2000). Writing Development: Introduction to the Special Issue. *Educational Psychologist*, *35*, 1. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3501_1.

Graham, S., & Harris, K. (2000b). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, *35*, 3-12. *https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2*

Graham, S., & Harris, K. R. (2016). A Path to Better Writing. *The Reading Teacher*, *69(4)*, 359–365. *https://doi.org/10.1002/trtr.1432.*

Graham, S., & Perin, D. (2007). What We Know, What We Still Need to Know: Teaching Adolescents to Write. *Scientific Studies of Reading, 11*, 313–335. *https://doi.org/10.1080/10888430701530664.*

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 516-536. *https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002.*

Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2012). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing, 26*, 1-15. *https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2.*

Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the Common Core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal, 115*, 498–522. *http://dx.doi.org/10.1086/681964.*

Graham, S., Kiuhara, S., McKeown, D., & Harris, K. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology, 104*, 879-896. *https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0029185.*

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Mercer, C. D. (2005). Writing Prompts: The Role of Various Priming Conditions on the Compositional Fluency of Developing Writers. *Reading and Writing*. *https://doi.org/10.1007/s11145-004-7042-2.*

Ivan, L., Chelcea, S., & Duduciuc, A. (2013). Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane. În S. Chelchea, *Atitudinile și schimbarea atitudinilor* (p. 239-274). Editura Comunicare.ro.

Malim, T. (2003). Psihologie socială. În T. Malim, *Atitudinile și schimbarea atitudinilor* (p.183- 242). Editura Tehnică.

Masie, R. S., Siswanto, W., Pratiwi, Y., & Suwignyo, H. (2018). The Literacies Effectiveness of Short Story Writing Learning Model. *Journal of Language Teaching and Research, 9*, 391-397. *http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.23.*

Moraru, O. (2023). *Copilul tău scrie.* București: Editura Univers.

Morley, D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge University Press.

Pokhrel, V. (2023). Developing creative writing skills in efl students: An action research. *The Universal Academic Research Journal, 5*, 1-10.

Şahbaz, N. K., & Duran, G. (2011). The efficiency of cluster method in improving the creative writing skill of 6th grade students of primary. *Educational Research and Reviews, 6*, 702-709.

Smyth, T. (1998). Written Emotional Expression: Effect Sizes, Outcome Types, and Moderating Variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 174-184. *https://doi.org/10.1037//0022-006x.66.1.174.*

Educarea comportamentelor pozitive ale elevilor din ciclul primar prin intermediul textelor narative

VORA IONELA-LAVINIA

Fundamentare teoretică

Problematica studiată

Copiii de astăzi sunt adulţii de mâine!

Cum putem influenţa în mod pozitiv comportamentul elevilor din ciclul primar, folosindu-ne de instrumente general valabile, aflate la îndemâna oricărui profesor? Prezentul studiu propune un exemplu de instrument, o metodă, prin intermediul căreia comportamentul copiilor să înregistreze modificări pozitive în sensul dezvoltării calităţilor. Referindu-ne la calităţile morale pe care le vizăm în studiul nostru, acestea sunt: responsabilitatea, respectul, onestitatea, integritatea şi empatia. Cercetarea îşi propune să studieze felul în care textele narative pot creşte nivelul de empatie în cazul elevilor de ciclu primar.

Evoluţia speciei umane este o trăsătură constantă ce se menţine de-a lungul timpului. De la mersul biped, la descoperirea focului şi a roţii, omenirea s-a

aflat într-o continuă evoluţie. Oamenii au găsit soluţii şi s-au adaptat. Viitorul şi predicţia acestuia i-au deteminat pe oameni să îşi pună întrebări referitoare la calităţile necesare pentru a face faţă schimbării şi pentru a evolua. Dacă la început, calităţile fizice primau, principala activitate era vânătoarea, odată cu descoperirea agriculturii, domesticirea şi creşterea animalelor, alianţele dintre indivizi sau grupuri de indivizi au devenit importante. Iar pentru a crea şi păstra aceste alianţe oamenii au descoperit limbajul şi comunicarea.

Luptele și razboiale purtate i-au făcut pe oameni să apeleze la strategii, iar aceste strategii erau direct influenţate de modul în care aceștia au reuşit să comunice între ei, să deschidă punţi, dar, mai ales, să le păstreze.

Moralitatea şi caracterul sunt atuuri prezente şi viitoare.

Cum putem noi dezvolta aceste trăsături, cum putem evidenția importanţa acestora în rândul elevilor din ciclul primar prin intermediul disciplinelor de studiu din şcoală? Textele pe care le citim copiilor, pe care le studiem la şcoală, pot să transmită acest mesaj? Pot oare personajele pe care le întâlnim în cărţi, prin intermediul întâmplărilor la care iau parte, să ne facă partaşi ai aventurii? Reuşim să distingem ce este bine de ce este rău? Cum ar trebui să ne comportăm cu familia noastră, cu prietenii, cu colegii, cu persoanele pe care le intâlnim într-un anumit context? Vom reuşi să păstrăm prietenii adevarate, reale, relaţii bazate pe respect şi înţelegere?

Acestea sunt doar câteva întrebări care au stat la baza demersului nostru de cercetare, pornind de la premisa că dezvoltarea caracterului, a comportamentului pozitiv rămâne o preocupare esenţială a educaţiei şcolare şi nu numai.

Cuvântul *caracter* îşi are originile în Grecia antică şi semnifică „a grava, a marca”, deci putem afirma, într-un mod cât se poate de restrictiv, despre caracter, că desemnează totalitatea marcajelor la care asistăm în mod activ sau pasiv, gravuri ce ne determină să ne comportăm într-un fel sau în altul.

Organizaţia Character Counts, creată în 1992, în Statele Unite ale Americii, susţine că, atunci când profesorii îşi propun educarea caracterului elevilor, este important să se focalizeze pe următoarele tipuri de caracter: moral, ca de exemplu: încrederea, respectul, responsabilitatea, justiţia; caracterul performant, de exemplu: autodisciplina, organizarea, încrederea; caracterul intelectual: gândirea critică, gândirea creativă, rezolvarea de probleme; caracterul civic: lucrul în echipă, leadershipul.

Dezvoltarea acestor abilităţi, aflate în strânsă relație cu caracterul, susţine organizaţia citată, vor avea ca efect direct îmbunătăţirea rezultatelor academice prin motivaţia alegerii unei direcţii, educarea trăsăturilor social emoţionale, dezvoltarea simţului civic, al responsabilităţii.

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) promovează pentru 2030 un set de valori şi comportamente pe care le propune a fi introduse în curriculumul şcolar. Valorile sunt calsificate în patru categorii: personale, sociale, civice şi umane. Haste (2018) conturează o serie de definiţii pentru aceste patru seturi de valori. În cazul de faţă, ne vom opri asupra calităţilor morale, a virtuţilor. Astfel, conform lui Haste, caracterul moral este un model de răspuns complex, afectiv, cognitiv și comportamental. Acesta este un atribut al unei persoane, ce se formează în timp, fiind influenţabil de-a lungul vieţii.

Considerând egal de relevante şi importante toate cele amintite mai sus, prezentul studiu se va concentra asupra dezvoltării trăsăturilor morale ale elevilor, cu accent pe creşterea gradului de empatie.

Obiectivul general al cercetării derulate a fost investigarea relației dintre modul în care personajele din textele literare influenţează în mod pozitiv comportamentul elevilor din ciclul primar, în speţă, al elevilor din clasa a III-a, implicați în cadrul experimentului desfășurat. De asemenea, studiul investighează modalitățile prin care textele, fie ele literare sau nonliterare, pot influenţa şi educa în mod pozitiv comportamentul elevilor din ciclul primar. Astfel, prin participarea elevilor la un program educaţional, am urmărit stimularea şi creşterea nivelului de empatie al acestora.

Etimologic, termenul *empatie* derivă din cuvântul grecesc *emphateia* ἐν, „în, în interior” și *πάθος*, „suferință”, „ceea ce suferi”. Astfel, suferinţa altcuiva devine şi suferinţa ta. Termenul îşi marchează începutul încă din secolul al XIX-lea, când filozoful german Robert Vischer (1847-1933) propune termenul de simpatie estetică, preluat în limba engleză ca *empathy*. Ulterior, tot un filozof german, Theodor Lipps (1851-1914), defineşte empatia ca fiind o formă de imitaţie a stărilor şi comportamentelor unei alte persoane. Pentru prima dată, Lipps defineşte mai multe feluri de empatie: generală, naturală, de dispoziţie şi de transpunere. În secolul al XX-lea termenul este introdus în practica medicală, devenind mai mult decât un concept filozofic. Cel care aduce conceptul

în această zonă este Carl Rogers (1902-1987). Putem astfel observa cum un termen, iniţial filozofic, dobândește în secolul al XX-lea o valenţă medicală, psihologică. Cercetări ulterioare se vor concentra mai departe de această valenţă a termenului. Să simţi ceva pentru persoana de lângă tine înseamnă că îţi pasă (Goleman, 1995).

Martin Hoffman (2000, p. 4), un cercetător de origine americană, este cel care susţine că „rădăcinile moralităţii se află în empatie". Acesta afirmă că empatia are o dezvoltare naturală, ce funcţionează în paralel cu dezvoltarea individului. Nu vorbeşte despre o caracteristică moştenită, ci despre o trăsătură care poate să fie cultivată, dezvoltată. Studiile conduse de Jean Decety & Jason M. Cowell (2015) arată că nivelul de empatie este direct proporţional cu judecata morală.

În ultimele aproximativ două decenii, mai multe categorii sociale, profesori, părinţi, psihologi, au deplâns lipsa unei dezvoltări morale și etice a copiilor. Aceast fapt are implicaţii negative în plan social, integritatea dezvoltării morale a copiilor fiind extrem de importantă.

Un factor care stă la baza moralităţii indivizilor, care se dobândeşte încă din copilărie, este empatia (Shapiro, 2016).

Conform profesorului William Damon, de la Brown University, elementele necesare pentru ca un copil să devină, să crească un adult moral, ţin de dobândirea, în timp, în mod conştient şi etapizat, a unor calităţi morale, denumite chiar mai simplu, abilităţi emoţionale. Aceste abilităţi ţin de sfera comportamentului emoţional, mai exact, este extrem de important ca încă de la o vârstă fragedă, copilul să facă în mod clar diferenţa dintre bine şi rău. Odată dezvoltată această abilitate morală, acţiunile copilului trebuie încurajate în direcția de a face, de a lua decizii şi de a acţiona, ghidându-se după principiul binelui. La fel de important este şi ca adultul care îi serveşte drept model, părintele, bunicul sau bunica, educatorul sau învăţătorul să promoveze şi să dea dovadă de aceleaşi calităţi morale.

O altă abilitate morală, care dezvoltă empatia la copii, este respectul pentru celălalt, dreptul pe care îl are orice individ la bunăstare, responsabilitatea de a şti că fiecare dintre indivizi poate să aibă dorinţe şi priorităţi diferite, dar la fel de importante pentru fiecare persoană în parte. Atunci când regulile morale sunt încălcate, sentimentele de ruşine, revoltă şi dispreţ, trebuie, de asemenea, cultivate.

Răspunsul printr-o emoţie care poate să fie considerată negativă este o altă abilitate care măsoară gradul de empatie, un compas moral menit să aşeze copilul în direcţia corectă.

Într-adevăr, o secvenţă a empatiei ne este transmisă genetic, ne naştem cu dorinţa de a avea grijă de celălat, de a ne păsa şi, în situaţii extreme, chiar de a ne sacrifica pentru binele celuilat.

Există nenumărate sentimente ce motivează copiii să se comporte într-un anumit fel, multe dintre acestea țin de natura sentimentelor negative, fie că este vorba de pedeapsă, copilul acţionează într-un anumit mod de frica de a nu fi pedepsit sau de vina şi de ruşinea de a nu fi la nivelul aşteptărilor, de a acţiona într-un fel care nu este acceptabil pentru societate. Dar, pe lângă aceste sentimente negative, putem la fel de bine să influenţăm pozitiv comportamentul unui copil, al unui şcolar, dezvoltând empatia acestuia. Numeroase studii au dovedit că persoanele mai puţin agresive au un nivel mai mare de empatie și se integreză mai uşor în societate şi, ulterior, în viaţa adultă, reușesc să dezvolte mai uşor relaţii sănătoase la locul de muncă şi în familie.

Specialiştii în psihologia dezvoltării, printre care şi Daniel Golman, au arătat că emptia are la bază două componente, şi anume: o primă componentă, care se dezvoltă în primii şase ani de viaţă ai copilului, la a cărei dezvoltare armonioasă contribuie îndeosebi familia; o a doua componentă, care este educabilă, supusă procesului de învăţare, având legătură cu funcţia cognitivă. În dezvoltarea celei de-a doua componente, cel mai important rol îl are şcoala, mai ales în primii ani, dar şi ulterior, prin oferirea unor programe menite să includă şi să potenţeze empatia.

Nu există o formulă universal valabilă menită să sporească gradul de empatie al copiilor, mai mult, s-a dovedit în urma studiilor că, atât fetele, cât şi băieţii au comportamente asemănătoare atunci când vine vorba despre acţiunile ce implică un nivel de empatie, dar există un set de acţiuni menite să crească gradul de empatie, după cum urmează: faptele bune, implicarea socială prin activităţi de voluntariat, proiecte care implică participarea unor persoane diverse din punct de vedere cultural, acceptarea obiceiurilor și practicilor confesiunilor religioase, acceptarea diversităţii ș.a.

În context instructiv-educativ, empatia poate fi cultivată valorificând textele literare, dimensiunea formativă și formatoare de valori și atitudini a acestora.

Literatura pentru copii, conform *Dicţionarului de pedagogie* (1979, p. 256), este formată din totalitatea operelor din literatura română şi universală, accesibile copiilor şi servind la educarea lor multilaterală; are mare valoare educativă, îndeosebi în ceea ce priveşte dezvoltarea gustului pentru citit.

Din definiţie, observăm că accentul cade asupra laturii educative în formarea copiilor. Într-adevăr, se menţioneză dezvoltarea gustului pentru citit, dar o altă valenţă a literaturii pentru copii poate să fie, cu siguranţă, dezvoltarea caracterului moral al copiilor.

În contextul literaturii pentru copii, Florica Bodiştean (2007) descrie trei tipuri de texte şi de autori: *o literatură instrumentală*, care este caracteristică perioadei preşcolare, o literatură ce are la bază în primul rând imaginile, textul fiind doar un suport, pentru a sublinia acţiunea, întâmplările; *literatura* care *nu se adresează neapărat unui public anume*, dar poate să fie adecvată şi copiilor, acest gen de literatură cultivă trăsăturile morale, există personaje pozitive şi personaje negative, iar naraţiunea are, în primul rând, un rol moralizator; *literatura specializată, dedicată copiilor*, în cadrul căreia sunt incluse cărţile, care au ca personaje principale copii, şi nu numai, dar se adresează în mod particular acestora, prin tematică și personaje.

Despre importanţa literaturii pentru copii, a celei narative în speţă, putem spune că are mai multe componente: o componentă care ţine de cogniţie, de transferul de informaţii pe structura firului narativ al textului, o componentă estetică, ce ţine, în primul rând, de educarea limbajului şi, nu în ultimul rând, o componentă formativă. Această componentă formativă a textului narativ, a literaturii pentru copii, constituie, de fapt, baza prezentei cercetări.

Sinteza literaturii de specialitate

Felul în care literatura influenţează în mod pozitiv comportamentul copiilor, al elevilor, a constituit subiectul mai multor studii, desfășurate pe plan internațional.

Un studiu publicat în anul 2021, derulat în Marea Britanie, de către Mark A. Pike, Peter Harta, Shirley-Anne S. Paula, Thomas Lickonab și Paula Clarke, intitulat *Character development through the curriculum: teaching and assessing the understanding and practice of virtue*, raportează impactul pe care un curricu-

lum axat pe studiul virtuţilor morale îl are asupra elevilor din ciclul primar şi gimnazial.

Studiul a fost desfăşurat pe un eşantion de 1.226 de elevi cu vârste cuprinse între 10 şi 12 ani. Elevii participanţi la studiu au fost împărţiţi în două grupe: o grupă formată din 822 de elevi, care a studiat după un curriculum ce a avut la bază virtuţile Narniene, un set de valori morale prezentate în cadrul literaturii pentru copii şi tineri, constând într-o serie de şapte nuvele fantastice, scrise de autorul englez C. S. Lewis şi ilustrate de Pauline Baynes, iar cea de-a doua grupă formată din 404 elevi, numită şi grupă de control, asupra căreia nu a existat nicio intervenţie pedagogică specifică, în sfera dezvoltării valorilor morale.

Programul educaţional la care a participat prima grupă s-a desfăşurat timp 12 săptămâni, derulat de două ori pe săptămână, cu activități focalizate pe dezvoltarea virtuților.

La finalul studiului, în cadrul grupului experimental, s-a înregistrat o creştere semnificativă a cunoaşterii şi înţelegerii virtuţilor morale, precum înţelepciunea, iubirea, integritatea, curajul, autocontrolul, justiţia și empatia. Rezultatele acestei grupe au fost măsurate la începutul experimentului, precum şi la sfârşitul acestuia, prin aplicarea unor chestionare menite să evalueze comportamentul elevilor la clasă, răspunsul emoţional, empatia, recompensele intrinseci/extrinseci, practicarea empatiei, abilitățile personale şi sociale, virtutea ca motivaţie şi autoevaluarea. Astfel, creşterea semnificativă a scorurilor a fost măsurată în cadrul pretestului şi al posttestului.

Nu acelaşi lucru se poate afirma despre grupul de control, în cazul căruia scorul de la pre- şi posttest neînregistrând variaţii semnificative.

Studiul remarcă faptul că înţelegerea de către copii a virtuţilor morale s-a îmbunătăţit rapid în grupul experimental şi consideră că această cunoaştere a moralităţii se va transpune ulterior în practică prin acţiunile pe care aceşti elevi le vor întreprinde în perioadă următoare. Așadar, valorificarea textelor literare din perspectiva valențelor morale s-a dovedit a fi benefică.

Un alt studiu care vizează percepţia asupra personajelor din textele studiate la şcoală, în ciclul primar, şi modalitatea prin care comportamentul personajelor s-ar putea transpune, ulterior, în comportamentul cititorilor, a fost publicat în anul 2021, de către E. Sen și S. Karagul, fiind intitulat *A Study of Secondary School Students' Perceptions of Fictional Characters*.

Studiul adoptă un design calitativ, studiul de caz. Eşantionul vizat a fost format din 45 de participanţi, dintre care 28 de fete şi 17 băieţi, datele fiind colectate prin intermediul interviurilor şi a review-ului tehnic. Rezultatele arată că este mai probabil ca participanţii să se identifice cu personajele dacă trăsăturile acestora dovedesc forţă morală, adică dacă personajele dau dovadă de curaj, de empatie, dacă au un simţ al justiţiei bine dezvoltat şi dacă acţunile lor vizează binele comun.

Au existat patru perspective din care au fost abordate personajele: dorinţa de a schimba firul narativ în funcţie de acţiunea în care este implicat personajul, influenţa directă a personajelor asupra elevilor, transformarea personajelor în modele de viaţă pentru elevi şi ignorarea personajelor.

Cel mai mult s-a remarcat dorinţa elevilor de a schimba firul narativ atunci când pare că personajele negative urmează să câştige, urmată de identificarea cu personajele ce au trăsături morale pronunţat pozitive, personaje curajoase, justiţiare şi empatice, în balans cu influenţa pe care personajele studiate au avut-o asupra subiecţilor participanţi la studiu.

Niciunul dintre cei 45 de elevi nu a ignorat comportamentul personajelor din textele studiate.

Concluzia studiului este că există un set de şase caracteristici ale personajelor: personalitatea, gradul de evoluție, conexiunea cu cititorii, capacitatea de a lua decizia corectă, avantajele fizice şi genul, caracteristici ce îi determină pe participanţi să se identifice cu un anume personaj literar şi să împrumute de la acesta caracteristicile morale.

Un alt studiu focalizat pe dezvoltarea caracterului elevilor prin studiul textelor literare aparține lui M. K. Rahasya, a fost publicat în anul 2017 și se intitulează *Teaching good character in a narrative text through storytelling.*

Participanţii la studiu au fost elevii unei clase de ciclu gimnazial, clasa a VIII-a, cu vârsta cuprinsă între 12 și13 ani, dintr-o şcoală publică din Indonezia.

Studiul a vizat dezvoltarea unei singure trăsături de caracter, şi anume respectul, iar textul literar valorificat în acest sens a fost *Gilbert învaţă respectul*. Protagonistul narațiunii este un ţap căruia îi place la şcoală, dar care nu ştie să îşi respecte colegii.

Rezultatul studiului a arătat că educarea comportamentelor pozitive ale elevilor, în cazul studiului de faţă a respectului, prin modalitatea de storytelling,

se poate face în trei etape: pre-povestire, povestirea propriu-zisă şi post-povestire, prin activități focalizate pe valoarea morală evidențiată în narațiune.

Așadar, textele narative, prin acțiunea și personajele pe care le dezvăluie cititorilor, sunt o sursă importantă în dezvoltarea valorilor morale şi estetice, prin oferirea de repere privind binele, adevărul, frumosul şi fixarea acestora, contribuind la formarea şi modelarea caracterelor copiilor, la cultivarea sentimentelor morale, a normelor relaţionării interumane, a gustului pentru frumos.

Metodologie

Prezentul studiu reprezintă o cercetare cantitativă, având un design cvasi-experimental, ce a vizat două variabile: una independentă şi cea de-a doua dependentă. Variabila independentă a fost reprezentată de un program educaţional menit să influenţeze variabila dependentă, gradul de empatie al elevilor care au luat parte la prezenta cercetare.

Scopul studiului vizează modalitatea prin care textele narative pot influenţa şi dezvolta comportamentul elevilor din ciclul primar. Mai exact, prin participarea elevilor la un program educaţional se urmăreşte stimularea şi creşterea nivelului de empatie.

Experimentul s-a desfăşurat în cadrul unei școli gimnaziale din Timişoara, implicând un număr de 43 de elevi, din două clase de ciclul primar, mai exact două clase de a III-a. Elevii au fost împărţiţi în două grupe, grupul experimental şi cel de control.

În ceea ce priveşte distribuţia demografică, împărţită în două clustere, vârstă şi sex, aceasta se prezintă în felul următor: din numărul total de participanţi la studiu, 23 au fost incluși în grupul exeprimental și 20 în grupa de control, 19 fiind de gen feminin, adică 44% din totalul participanţilor, respectiv 24 de gen masculin, adică 56% din totalul celor două grupe ce au luat parte la experiment.

Vârsta elevilor participanți este distribuită în trei intervale: elevi cu vârsta de 9 ani – 20, reprezentând 47%, elevi cu vârsta de 10 ani – 22, adică 51% şi un elev cu vârsta de 11 ani.

Tabel 1. *Date socio-demografice participanți*

	Experimental (N = 23)		Control (N = 20)		Total (N = 43)	
Caracteristică	N	%	N	%	N	%
Gen						
Feminin	*10*	*44%*	*9*	*45%*	*19*	*44%*
Masculin	*23*	*56%*	*11*	*55%*	*24*	*56%*
Vârstă						
9 ani	*9*	*39%*	*11*	*55%*	*20*	*47%*
10 ani	*13*	*57%*	*9*	*45%*	*22*	*51%*
11 ani	*1*	*4%*			*1*	*2%*

Pentru colectarea datelor a fost utilizat un chestionar de măsurare a empatiei copiilor şi adolescenţilor, intitulat *Empathy Questionnaire for Children and Adolescents,* traducerea în limba română a denumirii chestionarului fiind *Chestionar de empatie adresat copiilor şi adolescenţilor*. Acesta este compus din 18 itemi şi este recomandat categoriei de vârstă cuprinse între 9 şi 16 ani, măsurând trei domenii ale empatiei, şi anume: empatia afectivă, empatia cognitivă şi motivaţia prosocială. În raport cu fiecare afirmație din chestionar există trei variante de răspuns, notate de la 0 la 2, 0 indicând *nu atât de adevărat*, 1 – *câteodată adevărat* şi 2 – *adeseori adevărat*.

Chestionarul a fost dezvoltat şi folosit pentru prima dată în mai 2017, în revista *Frontiers în psychology*, de către un grup de cercetători ce activează în universități și instituţii din domeniul psihologiei: S. Overgaauw, C. Rieffe, E. Broekhof, E. A. Crone și Berna Güroglu.

Sintaxa chestionarului pe cele trei scale urmărite este:

1. măsurarea empatiei afective (contagiune): are un număr de 7 itemi dintr-un total de 18. De exemplu: *Dacă mama este fericită şi eu mă simt fericit/fericită.*
2. măsurarea empatiei cognitive (înţelegere) s-a făcut prin intermediul a 5 itemi din 18. Un exemplu pentru această categorie îl constituie itemul numărul doi: *Înţeleg că unui prieten/unei prietene îi este ruşine dacă a facut ceva greşit*.
3. măsurarea privind motivaţia prosocială (suport) a participanţilor la experiment s-a făcut printr-un număr de 6 itemi. Un exemplu în acest

sens poate fi afirmaţia cu numărul 3: *Dacă un/o prieten/ă este trist/ă, îmi place să îl/o consolez*.

Colectarea datelor pentru prezenta cercetare s-a realizat fizic, prin tipărirea chestionarelor şi aplicarea acestora la cele două grupe participante la experiment. Înainte de aplicarea chestionarelor, având în vedere că participanţii sunt minori, am solicitat și obținut acordul părinţilor, materializat sub forma unui consimţământ.

Intervenţia pedagogică s-a desfășurat pe parcursul a 8 săptămâni, cu activități didactice de două ori pe săptămână. Programul educaţional a conţinut următoarele activităţi:

- lectura texelor narative;
- analiza textului – întrebări de verificare a înţelegerii textului care vizează îmbunătăţirea comportamentului, cu accent pe dezvoltarea empatiei;
- scriere creativă pe baza textului narativ;
- jocul de rol, participanții preluând și punând în scenă trăsăturile morale și comportamentale ale personajelor din textul studiat.

Activitățile au avut caracter integrat, valorificând cunoștințe și abilități ale elevilor din sfera domeniului limbă şi literatură română, educaţie civică, matematică şi AVAP. Scopul activităților din cadrul etapei experimentale a fost dezvoltarea empatiei elevilor, pornind de la texte literare care, prin tematică, personaje și acțiune permiteau exploatări didactice care să conducă spre evidențierea aspectelor de natură socială, afectivă și cognitivă, mai exact spre cele trei dimensiuni ale chestionarului folosit pentru măsurarea variabilei dependente din cadrul cercetării. Cele trei texte literare alese spre valorificare au fost următoarele:

1. *Amos este răcit* (P. C. Stead & E. E. Stead, 2010);
2. *Kikimora îşi caută pisică* (O. Mantelers & L. Colojoi, 2020);
3. *Girafa Gilly* (K. Treisman, 2019).

Alegerea textelor s-a făcut ținându-se cont de particularitățile individuale și de vârstă ale participanților la studiu, dar și luându-se în considerare obiectivul principal urmărit în cadrul cercetării, dezvoltarea empatiei elevilor. Așadar, tematica narațiunilor, acțiunea și personajele au permis explorarea didactică în acest sens.

Rezultate și interpretarea acestora

În cadrul chestionarului de măsurare a empatiei, utilizat ca pretest şi posttest, atât la grupul experimental, cât şi la grupul de control, au fost evaluate o dimensiune principală şi trei dimensiuni secundare. Astfel, cele trei subdimensiuni pentru care au fost consemnate rezultate sunt: empatia afectivă, empatia cognitivă şi motivaţia prosocială. Principala dimensiune a studiului, măsurată pe baza chestionarului, este empatia.

Tabel 2. *Statistica descriptiva a variabilelor (N = 43)*

Grup	N	Mean	AS	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
Experiment	23	2.075	0.249	1.71	2.43	-0.159	-1.298
Control	20	2.007	0.375	1.29	2.71	0.17	-0.737
Experiment	23	2.243	0.256	1.71	2.71	-0.197	-0.178
Control	20	2.022	0.313	1.43	2.57	-0.047	-0.82
Experiment	23	2.296	0.399	1.4	3	-0.246	0.009
Control	20	2.36	0.479	1.6	3	-0.069	-1.259
Experiment	23	2.452	0.387	1.8	3	0.007	-1.104
Control	20	2.34	0.499	1.6	3	-0.14	-1.3
Experiment	23	2.747	0.187	2.33	3	-0.275	-0.381
Control	20	2.583	0.332	2	3	-0.249	-0.956
Experiment	23	2.717	0.258	2	3	-1.052	1.288
Control	20	2.534	0.323	2	3	0.025	-0.87
Experiment	23	2.359	0.17	2.06	2.61	-0.084	-0.728
Control	20	2.298	0.311	1.83	2.89	0.534	-0.624
Experiment	23	2.459	0.176	2.11	2.78	0.025	-0.48
Control	20	2.281	0.275	1.89	2.78	0.403	-0.913

Nota: **N = nr. participanți, Mean = media, AS = abatere standard, S = indice de oblicitate, K = indice de boltire**

După cum reiese din tabelul de mai sus, datele statistice ale variabilelor se prezintă astfel: pentru prima subdimensiune, empatia afectivă, grupul experimental, la pretest, a înregistrat o valoare minimă de 1.71, o valoarea maximă de 2.43 şi o medie de 2.075, cu o abatere standard de 0.249, adică o dispersie redusă. La pretest, grupul de control are următoarele scoruri: valoare maximă de 2.71 şi minimă de 1.29, cu o mediană de 0.2007 şi o abatere standard de 0.375. Din datele statistice obţinute de cele două grupuri la pretest, în privința variabilei

empatie afectivă, se poate observa că grupul experimental are o medie mai ridicată a scorurilor şi o dispersie mai mică a abaterii standard.

Rezultatele obţinute pe aceeaşi variabilă la posttest, la cele două grupuri independente, se prezintă astfel: la grupul experimental, valoarea medie înregistrează o creştere de la 2.075, la pretest, la 2.243, la posttest, cu un maxim de 2.71 şi un minim de 1.71, o dispesie redusă a rezultatelor cu abatere standard de 0.256. La grupul de control, datele statistice se prezintă astfel: media de 2.022, abatere standard mai ridicată decât la grupul experimental, AS = 0.313, cu un maxim de 2.57 şi un minim de 1.71.

În ceea ce priveşte cea de-a doua subdimensiune măsurată, empatia cognitivă, datele statistice înregistrate în urma experimentului sunt următoarele: la grupul experimental, rezultatele la pretest indică o medie de 2.296, cu un maxim de 3 şi un minim de 1.4, cu o abatere destul de ridicată, de 0.399, adică o dispersie destul de mare a rezultatelor. Grupul de control, pentru empatia cognitivă, prezintă următoarea statistică: medie de 2.296, cu un scor maxim de 3 şi un scor minim de 1.6, cu o dispersie ridicată a scorurilor, AS = 0.479.

La posttest, s-au înregistrat următoarele date pe cele două grupe. La grupul experimental, media scorurilor creşte de la 2.296, la pretest, la 2.452 la posttest (scor maxim de 3 şi scor minim de 1.8), cu AS = 0.387. Se mai remarcă şi o creştere a scorului minim, de la 1.4, în pretest, la 1.8, în posttest. Grupul de control, care nu a beneficiat de intervenția pedagogică, are următoarele date statistice pe dimensiunea empatie cognitivă: la posttest, media rămâne destul de apropiată de scorul obţinut în pretest, adică 2.34 vs. 2.36, în pretest, uşoară scădere, iar scorurile maxim şi minim rămân nemodificate, adică 1.6 şi 3, cu o AS = 0.499.

Cea de-a treia subdimensiune măsurată în cadrul cercetării, motivaţia prosocială, înregistrează următoarele valori: la grupul experimental, în etapa de pretest, media este de 2.747, cu un scor maxim de 3 şi minim de 2.33, AS = 0.187, valoare redusă a dispersiei scorurilor obţinute; grupul de control înregistrează un scor mediu ridicat, de 2.583 şi un maxim de 3, respectiv minim de 2, cu AS = 0.332.

Rezultatele de la posttest, la acelaşi grup, pentru motivaţia prosocială, sunt în medie de 2.717, asemănătoare cu scorul obţinut în pretest, o scădere nesemnificativă, la pretest media a fost egală cu 2.747, cu un scor maxim de 3 şi un minim de 2, AS = 0.258.

Grupul de control, la pretest, înregistrează o medie de 2.583, maxim de 3 şi minim de 2, cu AS = 0.322, dispersie ridicată a scorurilor. La posttest, rezultatele obţinute păstrează valori asemănătoare cu cele din pretest, astfel media este de 2.534, scorul maxim de 3 şi minim de 2, cu o dispersie ridicată a datelor obţinute, AS = 0.323.

Principala variabilă a cercetării, empatia, indică, din punct de vedere statistic, următoarele date. La grupul experimental, în etapa de pretest, valoarea media a scorurilor obţinute este de 2.359, scorul maxim fiind de 2.61, iar cel minim de 2.06, cu o AS redusă de 0.17.

Prezenta cercetare formulează patru ipoteze de studiu, ale căror rezultate sunt detaliate mai jos.

Prima ipoteză afirmă că elevii participanţi la programul educaţional conceput pentru modificarea în sens pozitiv a empatiei vor înregistra o creştere a dimensiunii ce vizează empatia afectivă într-o măsură mai mare decât elevii care nu vor participa la program.

Tabel 3. *Rezultatele testului T pentru variabila „empatie afectivă" (N = 43)*

Variabilă	**Grup**				t	p	d
	Experimental (N= 23)		**Control** (N= 20)				
	M	AS	M	AS			
Empatie afectivă	2.243	0.256	2.022	0.313	2.545	0.015	0.778

Notă: **N = număr de participanți; M = medie; AS = abatere standard; t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului.**

Pentru analiza diferenței dintre scorul privind empatia afectivă a elevilor care au participat la programul educaţional și cea a elevilor care nu au participat la acest program, a fost derulat testul T pentru eșantioane independente. Media obținută de elevii din grupul experimental a fost mai mare (M = 2.243; AS=0.256) decât media elevilor din grupul de control (M=2.022; AS=0.313), diferența fiind semnificativă din punct de vedere statistic între cele două grupuri comparate (t = 2.545; p = 0.015; $p < 0.05$) și ridicată ca intensitate (d = 0.778).

Cea de-a doua ipoteză a presupus că elevii care au participat la programul educaţional vor obţine scoruri mai mari în ceea ce priveşte empatia cognitivă, decât elevii din grupul de control.

Tabel 4. ***Rezultatele testului T pentru variabila „empatie cognitivă" (N = 43)***

Variabilă	**Grup**				t	p	d
	Experimental (N= 23)		**Control** (N= 20)				
	M	AS	M	AS			
Empatie cognitivă	2.454	0.387	2.340	0.499	0.829	0.412	0.254

Notă: **N = număr de participanți; M = medie; AS = abatere standard; t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului.**

Pentru analiza diferenței dintre scorul privind empatia cognitivă a elevilor din grupul experimental şi cea a elevilor din grupul de control, a fost derulat testul T pentru eșantioane independente. Media obținută de elevii din grupul experimental a fost mai mare (M = 2.454; AS=0.387) decât media elevilor din grupul de control (M=2.340; AS=0.499), dar nu există o diferența semnificativă din punct de vedere statistic între cele două grupuri (p = 0.412).

Cea de-a treia ipoteză investigată a presupus că elevii din grupul experimental vor înregistra o creştere a motivaţiei prosociale, comparativ cu grupul de control.

Tabel 5. ***Rezultatele testului T pentru variabila „motivaţie prosocială" (N = 43)***

Variabilă	**Grup**				t	p	d
	Experimental (N= 23)		**Control** (N= 20)				
	M	AS	M	AS			
Motivaţie prosocială	2.717	0.258	2.534	0.323	2.075	0.044	0.634

Notă: **N = număr de participanți; M = medie; AS = abatere standard; t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului.**

Pentru analiza diferenței dintre scorul privind motivaţia prosocială a elevilor din grupul experimental şi cea a elevilor din grupul de control, a fost derulat testul T pentru eșantioane independente. Media obținută de elevii din grupul experimental a fost mai mare (M = 2.717; AS=0.258) decât media elevilor din grupul de control (M=2.534; AS=0.323), diferența fiind semnificativă din punct de vedere statistic între cele două grupuri comparate ($t = 2.075$; $p = 0.044$; $p < 0.05$) și de intensitate medie ($d = 0.634$).

Ultima ipoteză a presupus că în urma programului educaţional scorul empatiei va fi mai ridicat la grupul experimental, comparativ cu grupul de control.

Tabel 6. *Rezultatele testului T pentru variabila „empatie" (N = 43)*

Variabilă	**Grup**				t	p	d
	Experimental (N= 23)		**Control** (N= 20)				
	M	AS	M	AS			
Empatie	2.459	0.176	2.281	0.275	2.566	0.014	0.785

Notă: **N = număr de participanți; M = medie; AS = abatere standard; t = valoare test statistic; p = prag de semnificație; d = mărimea efectului.**

Pentru analiza diferenței dintre scorul privind empatia elevilor care au participat la programul educaţional și cel al elevilor care nu au participat la acest program, a fost derulat testul T pentru eșantioane independente. Media obținută de elevii din grupul experimental a fost mai mare (M = 2.459; AS=0.176) decât media elevilor din grupul de control (M=2.281; AS=0.275), diferența fiind semnificativă din punct de vedere statistic între cele două grupuri comparate ($t = 2.566$; $p = 0.014$; $p < 0.05$) și ridicată ca intensitate ($d = 0.785$).

În urma rezultatelor obţinute, se observă o creştere cu impact semnificativ pe trei dintre cele patru dimensiuni, variabile, investigate.

Empatia afectivă este variabila cel mai mult influenţată de programul educaţional. Se poate observa că scorul mediu al grupului experimental a înregistrat o creştere de la 2.075, în pretest, la 2.243, în posttest, după participarea la programul educaţional.

La grupul de control mediana şi valorile minime şi maxime nu marchează modificări semnificative între cele două momente, pre- şi posttest.

În urma testului T pentru eşantioane independente, se observă că grupul experimental înregistrează o diferenţă semnificativă din punct de vedere statistic şi un efect de intensitate ridicată ($t = 2.545$, $p = 0.015$ şi $d = 0.778$). Așadar, comparând valorile înregistrate de cele două grupuri implicate în studiul nostru, putem afirma că programul educaţional desfăşurat a avut rezultate semnificative în ceea ce priveşte creşterea nivelului empatiei afective.

În ceea ce priveşte empatia cognitivă, după parcurgerea programului educaţional, aplicarea testul T pentru eşantioane independente nu a returnat

modificări semnificative din punct de vedere statistic între cele două grupuri analizate.

Cea de-a treia variabilă măsurată în cadrul studiului, şi anume motivaţia prosocială, analizată în raport cu cele două grupuri, cel experimental şi cel de control, returnează valori semnificative din punct de vedere statistic cu o intensitate medie ($p = 0.044$, $p < 0.05$, $d = 0.634$). Aceste rezultate au fost obţinute în urma aplicării testului T pentru eşantioane independente.

De remarcat, de asemenea, că valorile din posttest ale grupului experimental sunt mai ridicate decât cele ale grupului de control.

Ultima variablă, empatia, cea care înglobează toate cele trei dimensiuni descrise mai sus, înregistrează în urma aplicării programului educational la grupul experimental, date statistice semnificative cu o intesitate ridicată. Astfel, $p = 0.014$, $p < 0.05$ şi $d = 0.785$, ceea ce ne premite să afirmăm, după verificarea prin testul T pentru eşantioane independente, că derularea programului educaţional la grupul experimental are drept rezultat un nivel al empatiei mai ridicat la acest grup, în comparație cu nivelul de empatie al grupului de control.

Scorurile medii ale grupului experimental înregistrează creşteri între cele două momente (pretest și postest), în timp ce scorurile grupului de control se menţin, cu mici modificări, la aceeaşi valoare inițială.

Concluzii

Studiul a urmărit felul în care comportamentul elevilor din clasa a III-a poate să fie influenţat în mod pozitiv prin alegerea textelor studiate şi prin participarea la un program educaţional de intervenţie cu scopul dezvoltării empatiei, la modul general, dar, mai specific, a empatiei afective, cognitive și a motivaţiei prosociale.

Rezultatele înregistrate şi prelucrate au dovedit o consistenţă corespunzătoare a instrumentului folosit şi, de asemenea, un impact semnificativ din punct de vedere statistic, de intesitate ridicată pe două variabile: empatia afectivă şi empatia generală, o intensitate medie pe motivaţia prosocială şi un impact nesemnificativ statistic pe motivaţia cognitivă.

Aceste rezultate, susţinute şi de alte studii desfăşurate în aceeaşi direcție, arată importanţa pe care textele narative studiate, coroborate cu programul educaţional desfăşurat, o au asupra comportamentului elevilor.

Pentru mai multă reprezentativitate din punct de vedere statistic, viitoarele studii s-ar putea desfăşura pe un număr mai mare de participanţi şi o perioadă mai lungă de timp, în ceea ce priveşte aplicarea programului educaţional.

Alegerea subiectelor textelor narative, la momentul elaborării curriculumului are un rol esenţial. Textele integrate în manualele avizate de Ministerul Educaţiei ar fi ideal să includă lecturi ce prezintă personaje cu trăsături morale puternice şi cu un nivel ridicat al empatiei.

De asemenea, se poate implementa un curriculum de intervenţie, care să vizeze punctual dezvoltarea dimensiunii morale a elevilor, prin intermediul textelor studiate, dar şi al activităţilor care au rolul de a susţine şi întări aceste valori morale. Beneficiarii programelor de intervenţie ar putea fi atât elevii, cât şi profesorii şi părinţii. Un nivel de empatie ridicat va influenţa pozitiv, în mod direct, comportamentul zilnic al elevilor, atât într-un cadru formal, cât şi într-un cadru informal.

Bibliografie

Bodiştean, F. (2007). *Literatura pentru copii şi tineret dincolo de „story"*. Bucureşti: Casa Cărţii de Ştiinţă.

Decety, J., & Cowell, J. M. (2015). The equivocal relationship between morality and empathy. In J. Decety & T. Wheatley (Eds.),*The moral brain: A multidisciplinary perspective*(pp. 302–279). Boston Review.*https://doi.org/10.7551/mitpress/9988.003.0024.*

Goleman, D. (2017). *Inteligența emoțională*. Bucureşti: Curtea Veche.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.

Mantelers, O. (2020). *Kikimora îşi caută pisică*. Pandora.

Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017b). Assessing Empathy across Childhood and Adolescence: Validation of the Empathy Questionnaire for Children and Adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in Psychology*, *8*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00870.

Pike, M. A., Hart, P. C., Paul, S. S., Lickona, T., & Clarke, P. J. (2021). Character development through the curriculum: teaching and assessing the understanding and practice of virtue. *Journal of Curriculum Studies*, *53*(4), 449–466. https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1755996.

Rahasya, M. K. (2017). Teaching good character in a narrative text through storytelling.*Journal of English and Education*,*5*(2), 145-153.

Sen, E., & Karagul, S. (2021). A Study of Secondary School Students' Perceptions of Fictional Characters.*International Journal of Educational Methodology*,*7*(3), 433-446.

Shapiro, L. E. (2016). *Inteligenţa emoţională a copiilor: jocuri şi recomandări pentru un EQ ridicat*. Iași: Polirom.

Stead, P. (2018). *Amos e racit*. București: Arthur.

Treisman, K. (2019). *Gilly the Giraffe Self-Esteem Activity Book: A Therapeutic Story with Creative Activities for Children Aged 5-10*. Jessica Kingsley Publishers.

Vaideanu, G., Manolache, A., Muster, D. (1979). *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

Povestirea - mijloc de dezvoltare a competenței socio-emoționale a elevilor din ciclul primar

FĂRCUȚ NICOLETA-DENISA

Fundamentare teoretică

Problematica studiată

Cercetarea din cadrul acestui studiu are ca scop evaluarea efectului unei intervenții pedagogice bazate pe texte literare pentru copii asupra dezvoltării competențelor socio-emoționale și asupra angajării morale în situații de bullying, în rândul elevilor de clasa a IV-a dintr-o școală gimnazială din Timișoara.

Problematica studiată are în vedere integrarea în cadrul lecțiilor de limba și literatura română a unor texte literare despre bullying, cu scopul dezvoltării comportamentelor pozitive ale elevilor în relația cu colegii de clasă și a reducerii fenomenului de bullying. Prin analizarea datelor colectate în cadrul acestui studiu, se urmărește identificarea diferențelor semnificative în comportamentele și atitudinile elevilor care au participat la programul de intervenție pedagogică, în comparație cu elevii care nu au beneficiat de acest program. Astfel, se va putea determina dacă există o legătură între programul

de lectură și dezvoltarea unor comportamente dezirabile în relația cu colegii de clasă, precum empatia, cooperarea, rezolvarea nonviolentă a conflictelor și respectul reciproc.

Un astfel de program poate avea o importanță majoră, impactând întreaga viață a elevilor deoarece bullyingul are consecințe semnificative asupra victimelor, agresorilor și chiar a martorilor implicați. Studiile relevă că hărțuirea poate crește riscul de apariție a problemelor academice, comportamentale și psihosociale la elevii afectați. Aceste probleme pot include scăderea performanțelor școlare, absenteismul, anxietatea, depresia, scăderea stimei de sine și izolarea socială. Prin urmare, calitatea vieții acestor elevi poate fi semnificativ afectată. Conform lui Wang și Goldberg, bullyingul este o problemă des întâlnită, care afectează mulți elevi din numeroase școli, aceștia simțindu-se neputincioși, indimidați și umiliți de actele agresive ale altor copii. Pe de altă parte, elevii care manifestă comportamente de agresiune sau hărțuire față de alți elevi prezintă un risc mai mare de a întâmpina dificultăți în obținerea unui loc de muncă și de a fi implicați în acte de violență, crimă sau consum de droguri în viața de adult. Aceste comportamente agresive, nerezolvate în copilărie, pot persista și se pot manifesta în forme mai grave și mai periculoase în viața adultă (Wang & Goldberg, 2017).

Așa cum bullyingul afectează negativ individul pe toate planurile, pe termen lung, dezvoltarea unor comportamente dezirabile de natură socio-emoțională poate influența într-un mod pozitiv și eficient toată viața acestuia. Reducerea comportamentelor negative între colegii de clasă sporește relațiile sănătoase între elevi și, implicit, dorința de a merge la școală, de a învăța și de a face parte din grupul de elevi al clasei, crește considerabil. Comportamentele pozitive promovate implică drepturi egale între elevi și respectul reciproc.

În plan didactic, un mijloc adecvat de evidențiere a comportamentelor de tip bullying o reprezintă textul literar, prin intermediul căruia se pot expune, analiza și interpreta împreună cu elevii situații de bullying, cu scopul cultivării unor atitudini adecvate față de astfel de contexte și, în același timp, experimentării unor trăiri și emoții, care ajută la dezvoltarea componentei socio-emoționale în relație cu cei din jur. „Prin povestire, devine posibilă nu doar învățarea cognitivă, ci și învățarea afectivă, învățarea socială, învățarea motrică” (Baciu, Bocoș & Verdeș, 2022, p. 25).

Fundamentarea teoretică a cercetării noastre s-a concentrat în jurul mai multor concepte operaționale, importante pentru înțelegerea detaliată a problematicii în discuție, pe care le vom reda succint în cele ce urmează.

Programul de lectură din cadrul studiului nostru este o activitate complexă, bazată pe texte literare special alese în vederea promovării unor comportamente dezirabile. Acesta a constat în parcurgerea unor cărți de dezvoltare personală, despre bullying și despre emoții. Textele despre bullying se referă la bullyingul fizic, verbal și emoțional, cele despre emoții se axează pe recunoașterea emoțiilor, pe înțelegerea acestora, iar textele de dezvoltare personală includ metode de autocunoaștere și autodezvoltare a competenței socio-emoționale.

Biblioterapia se referă la „a preda lecții importante folosind povești, atât scrise, cât și citite". Acest termen a apărut în urma recomandării folosirii de materiale de lectură pentru cunoașterea personală și a celor din jur. (Heath, Smith & Young, 2017) Termenul „biblioterapie" provine din limba greacă și înseamnă „ajutor prin intermediul cărților". Biblioterapia este o formă de terapie, în care literatura este utilizată în sprijinul sănătății mintale. Aceasta poate fi folosită ca măsură preventivă sau ca parte a tratamentului în cazul problemelor de sănătate mintală, cum ar fi degradarea emoțională (De Vries et al., 2017; Moldovan, Cobreanu, & David, 2013, apud Carrozza, 2019) sau inadaptarea comportamentală (Shectman, 2017, apud Carroza, 2019). Prin intermediul cărților, persoanele pot găsi identificare, consolare, inspirație și înțelegere în experiențele și emoțiile prezentate în texte literare. Biblioterapia poate ajuta la dezvoltarea empatiei, la creșterea stimei de sine, la gestionarea stresului și la îmbunătățirea calității vieții emoționale și mentale (Carrozza, 2019).

Sintagma **comportament prosocial** se referă la „acțiuni voluntare în vederea bunăstării celor din jur" (Batson & Powell, 2003; Eisenberg & Spinrad, 2014, apud Baumsteiger, 2019). Aceasta reprezintă o formă de contribuție în rândul societății, dincolo de interesul personal (Szreter & Woolcock, 2004, apud Baumsteiger, 2019). Un astfel de comportament, susținut prin relații sănătoase cu ceilalți, secretă dopamina, hormonul fericirii, generând emoții pozitive, ce reduc în mod considerabil stresul (Poulin & Holman, 2013, apud Baumsteiger, 2019). În plus, oamenii care manifestă un astfel de comportament dispun de o sănătate fizică și mintală de durată și de o rată de îmbolnăvire mult mai scăzută (Whillans et al., 2016, apud Baumsteiger, 2019).

Competențele socio-emoționale joacă un rol crucial în menținerea relațiilor interpersonale pozitive și în crearea unei atmosfere favorabile atât în mediul școlar, cât și în alte contexte de activitate socială, profesională, familială. Dezvoltarea acestor competențe are un impact semnificativ în prevenirea comportamentelor de risc, cum ar fi bullyingul, cyberbullyingul și violența. Elevii care dezvoltă abilități socio-emoționale înalte sunt înzestrați cu abilități de comunicare eficientă, pot rezolva conflictele într-un mod constructiv și pot căuta ajutor atunci când este necesar. Aceștia adoptă un comportament responsabil din punct de vedere socio-emoțional, manifestând empatie, respect și cooperare în interacțiunile cu ceilalți. Capacitatea de a gestiona emoțiile, de a-și exprima nevoile și de a-și stabili obiective personale îi ajută să se integreze în grupuri sociale și să creeze relații interpersonale sănătoase.

Dezvoltarea competențelor socio-emoționale nu are doar beneficii imediate în relațiile interpersonale, ci și în viața de zi cu zi și în perspectiva pe termen lung a omului. Aceste competențe contribuie la dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor, de luare a deciziilor și de adaptare la schimbări, toate acestea fiind aspecte esențiale pentru succesul personal și profesional (Rodríguez-Álvarez, Yubero, Navarro & Larrañaga, 2021).

Competențele socio-emoționale se referă, în mod egal, atât la abilitățile emoționale de înțelegere și manifestare a unor atitudini responsabile, cât și la competențele sociale, care constau în luarea responsabilă a deciziilor, în abilitatea de a întreține o interacțiune cu celălalt, în autogestionare, conștientizare socială și cunoaștere de sine (Rodríguez-Álvarez, Yubero, Navarro & Larrañaga, 2021, p.1).

Bullyingul a fost definit ca un comportament agresiv, care se repetă în cadrul unei relații în care nu există o egalitate de putere și în care victima este izolată. Acesta prezintă consecințe grave în ce privește performanța academică și sănătatea. O victimă a bullyingului va prezenta întotdeauna o dificultate în stabilirea unor relații. Victimizarea la o vârstă foarte fragedă poate determina un model greșit de dezvoltare în rândul copiilor din învățământul primar, afectând și celelalte stadii ale vieții, devenind un factor de risc. O victimă a bullyingului din clasele primare va continua să sufere consecințe grave chiar și în gimnaziu. Studii anterioare au demonstrat faptul că jumătate din cazurile de victimizare ale adolescenților sunt cauzate de faptul că au suferit din

cauza bullyingului când erau în clasele primare (Rodríguez-Álvarez, Yubero, Navarro & Larrañaga, 2021).

Bullyingul este împărțit în mai multe categorii*: bullying fizic, bullying emoțional și bullying verbal*. În cazul în care acesta se desfășoară în mediul online, poartă denumirea de *cyberbullying*.

În situații de bullying, se manifestă **dezangajarea morală**, corelată cu următoarele comportamente: *justificare morală, etichetare eufemistică, comparație avantajoasă, transferul de responsabilitate, difuzarea responsabilității, distorsionarea consecințelor, dezumanizarea victimei* (Bandura, 1996, apud Almeida, Correia & Marinho, 2009).

Justificarea morală, coform lui Bandura (1996, 2015) și lui Thornberg & Jungert (2013), se referă la modul în care o persoană înțelege această atitudine de bullying, în raport cu cei din jur. Deseori, agresorul își poate justifica acțiunile ca fiind cu scop moral, cu percepția că acest comportament este angajat în apărarea onoarei și a reputației (Cohen & Nisbett, 1994, apud Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996). Astfel că agresorul se poate numi o persoană morală, în detrimentul victimelor, săvârșind acte de bullying. O astfel de gândire influențează principiile și valorile pe care o persoană le are, iar mai apoi acestea influențează modul în care aceasta acționează.

Etichetarea eufemistică se referă la mascarea gravității situației, denumind acțiunile negative astfel încât să nu pară la fel de dăunătoare. O persoană care apelează la etichetarea eufemistică, în cele mai multe cazuri, nu dorește să se confrunte cu reacțiile și sentimentele pe care le poate avea față de victimă, precum rușine și vinovăție, astfel sunt scutiți de sentimente de responsabilitate personală. De exemplu, un agresor își scuză faptele, susținând că prin comportamentul său a făcut doar să își ajute prietenul (Bandura, 1996, 2015).

Comparația avantajoasă se referă la a pune în contrast comportamentul nedorit cu alte comportamente mult mai dăunătoare. Astfel că propriile acțiuni ajung să pară nu atât de grave pe cât sunt în realitate, agresorul având impresia că ceea ce face este neînsemnat sau chiar de bun augur. Acest comportament, împreună cu etichetarea eufemistică, formează cel mai eficient mijloc de dezangajare morală (Bandur, 1996, 2016).

Transferul de responsabilitate constă în neasumarea responsabilității pentru propriile fapte, în momentul în care acestea derivă din influența și

presiunea celor din jur. Responsabilitatea este transferată de pe agresor, pe anturajul din care face parte sau chiar pe o anumită persoană.

Conform lui Bandura (1975, 1996) și lui Sârbu (2016), **diseminarea responsabilității** constă într-o acțiune de grup, în care nimeni nu își asumă responsabilitatea. Atunci când responsabilitatea este oferită unui grup, niciunul dintre aparținătorii grupului nu se simte cu adevărat responsabil față de consecințele faptelor grupului. De multe ori, în situații de bullying, acțiunile individuale ale membrilor unui grup pot părea neînsemnate, dar rezultatul acestora poate fi devastator.

Din studiul lui Bandura (1996) reiese faptul că **distorsionarea consecințelor** presupune concentrarea pe beneficiile comportamentului și nu pe consecințele nedorite pe care le provoacă acesta. De asemenea, un astfel de comportament poate duce chiar la ignorarea sau eliminarea dovezilor privind efectele negative ale acțiunilor sale. Aceste efecte negative fiind ignorate, este foarte greu ca agresorul să își dea seama de gravitatea situației și să prezinte o anumită vinovăție sau rușine față de victimă.

O altă modalitate de dezangajare morală în situații de bullying este **dezumanizarea victimei**. Aceasta înseamnă a desconsidera o persoană în cel mai josnic mod, astfel că persoana este devalorizată de orice calitate umană. Mai mult decât atât, această persoană nu mai este privită și percepută ca o ființă cu emoții și calități, ci ca un „obiect subuman” (Haritos-Fatouros, 1988; Keen, 1986; Kelman, 1973; apud. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

Sinteza literaturii de specialitate

Studii anterioare care au vizat problematica cercetării noastre au demonstrat faptul că programele actuale de combatere a bullyingului funcționează mai mult pentru a aduce la cunoștință acestă situație problematică existentă și pentru a schimba atitudinea oamenilor față de bullying, însă nu determină o schimbare radicală a comportamentului celor implicați, având impact destul de mic asupra copiilor. Din fericire, există și unele rezultate vizibile în ceea ce privește programele mai riguros implementate și în mod intensiv, la care au luat parte și părinții, respectiv și personalul din școli, folosind aceleași metode de disciplinare și de supraveghere (Wang & Goldberg, 2017).

Cixin Wang și Taryn S. Goldberg au demarat un studiu care a evaluat eficacitatea unui program de intervenție asupra bullyingului în școală, care s-a derulat pe parcursul a 5 săptămâni. Fiecare sesiune a constat în citirea unei povești ce prezenta situații conflictuale, implicând mai apoi elevii în discuții problematizante. Fiecare text narativ a fost urmat de activități de scriere, activități cu caracter practic-aplicativ (realizarea unui semn de carte, imaginarea continuării povestirii cu început dat, realizarea unui poster de grup cu strategii anti-bullying ș.a.), menite să aprofundeze învățămintele extrase din poveste.

Acest program a fost testat printr-un cvasi-experiment desfășurat cu implicarea unor clase primare. Au participat 84 de elevi cu vârste cuprinse între 7 și 9 ani, din patru clase de a treia, alături de cadrele lor didactice. A fost preferat un astfel de eșantion, datorită faptului că s-a demonstrat că elevii din clasele mai mici sunt mai predispuși în a fi implicați în acte de bullying, comparativ cu elevii din clasele de gimnaziu sau liceu (Luxenberg, Limber, & Olweus, 2014 apud Wang & Goldberg, 2017).

Pentru colectarea datelor, au fost folosite cinci instrumente, pentru a evalua dezangajarea morală, hărțuirea și victimizarea, comportamentul prosocial, prieteniile elevilor și comportamentele socio-emoționale.

Scala de dezangajare morală (Moral Disengagement Scale - MDS; Thornberg & Jungert, 2013, 2014, apud Wang & Goldberg, 2017) a fost constituită din 15 itemi, care au evaluat aprobarea mecanismelor de dezangajare morală în cazul unor scenarii de hărțuire. Pentru a fi mai ușor de înțeles pentru elevii claselor primare, s-au reformulat itemii sub formă de întrebări, iar răspunsurile sub forma unor expresii faciale. Răspunsurile existente au fost șase expresii faciale: de la o față foarte tristă, ce semnifica „nu este bine” până la o față foarte zâmbitoare, care indică răspunsul „este bine”. Exemple de itemi: „Tachinarea unei persoane de câteva ori pe săptămână nu este mare lucru, deoarece este mult mai rău a bate persoana respectivă în fiecare săptămână”, „Este în regulă să rănești o persoană de câteva ori pe săptămână dacă faci asta pentru a-ți ajuta prietenii”, „Cu siguranță nu îți va strica să fii tachinat din când în când.” (Moral Disengagement Scale - MDS; Thornberg & Jungert, 2013, 2014, apud Wang & Goldberg, 2017).

Scala pentru bullyingul verbal și fizic (VPBS; Radliff, Wang, & Swearer, 2016, apud Wang & Goldberg, 2017) colectează răspunsurile cu privire la victimizare,

dar și la agresiunea fizică și verbală. Este formată din 11 itemi cu 5 variante de răspuns, 1 indicând răspunsul „niciodată” și 5 indicând răspunsul „întotdeauna”. Câteva exemple de itemi: „Am fost împins sau bruscat”, „Nu m-au lăsat să fac parte din grupul lor”.

Subscala comportamentului prosocial (Children's Social Behavior Scale-Teacher Form (CSBS-TF; Crick, 1996, apud Wang & Goldberg, 2017) este formată din 4 itemi și colectează percepția cadrelor didactice în ce privește comportamentul prosocial al elevilor. Posibilele răspunsuri se încadrează pe scala Likert de 5 puncte, de la „niciodată adevărat” la „aproape întotdeauna adevărat”. Exemple de itemi: „Copilul este de ajutor colegilor”, „Copilul spune lucruri încurajatoare colegilor”.

Subscala prieteniilor între colegi (CMS; Doll et al., 2009, 2010, apud Wang & Goldberg, 2017) evaluează stadiul prieteniilor existente între colegii de clasă. Aceasta este formată din șase întrebări cu patru variante de răspuns: 1- „dezacord total”, 4 -„acord total”. Următorii itemi fac parte din acest instrument: „Am prieteni cu care să mănânc prânzul și să mă joc în pauză”, „Am prieteni care îmi iau apărarea dacă cineva se ia de mine”.

Scalele de evaluare a comportamentelor socio-emoționale și de reziliență (Merrell, 2011, apud Wang & Goldberg, 2017) au fost utilizate pentru a măsura cunoștințele din sfera socio-emoțională, de adaptare și rezolvare a problemelor și de empatie ale participanților. Este alcătuită din șapte itemi, cu patru variante de răspuns: de la 1 care indică răspunsul „niciodată”, la 4 care indică răspunsul „întotdeauna”. Exemple de itemi: „Înțeleg cum se simt alți oameni”, „Gândesc înainte de a face ceva”.

Rezultatele acestui studiu au demonstrat scăderi semnificative, atât în ce privește victimizarea, cât și în ce privește dezangajarea morală, în cadrul grupului experimental, comparativ cu grupul de control. Un alt beneficiu al acestui program bazat pe texte literare a fost dezvoltarea unei mai bune percepții despre prietenie, atât în rândul elevilor, cât și în rândul cadrelor didactice. Acest studiu a avut succes și în cazul scăderii metodelor de dezangajare morală. Elevii claselor a treia, care au luat parte la acest program bazat pe literatura pentru copii, au prezentat o diminuare vizibilă a agresivității și comportamentului imoral. Prin urmare, au fost reduse comportamente de tipul ignorarea impactului negativ al unui comportament negativ asupra victimei,

dezumanizarea victimei și păstrarea rolului de agresor în situații de bullying. De asemenea, elevii din grupul de control au raportat o scădere semnificativă a posibilității de victimizare.

În concluzie, un astfel de program de intervenție pedagogică poate aduce la cunoștința elevilor situațiile de bullying și poate ajuta la promovarea unui raționament moral și la prevenirea situațiilor de hărțuire (Wang & Goldberg, 2017).

Un alt studiu care ne-a servit drept model în derularea cercetării se intitulează *The Bullying Literature Project: Using Children's Literature to Promote Prosocial Behavior and Social-Emotional Outcomes Among Elementary School Students* și a fost publicat în *Contemporary School Psychology* (2015).

Acesta constă într-o intervenție structurată pe cinci sesiuni, asemenea studiului descris precedent, în cadrul cărora s-au citit povești ce ilustrau situații de bullying și pe baza cărora, prin discuții, s-a urmărit dezvoltarea comportamentelor socio-emoționale, precum angajarea morală în situații de bullying, strategii de reglare emoțională și rezolvare de conflicte. La finalul fiecărei activități de povestire, s-au realizat activități de scriere.

Astfel, prin intermediul literaturii pentru copii, s-a promovat adaptarea socio-cognitivă, s-au dezvoltat abilitățile sociale și s-a încurajat luarea de atitudine împotriva situațiilor de bullying. Literatura pentru copii valorificată în acest studiu constă în povești care expun elevii la modele de urmat cu privire la rezolvarea conflictelor și luarea de atitudine în cazul unor comportamente nedorite față de sine și față de ceilalți din jur. Câteva dintre obiectivele acestui studiu vizează aducerea la cunoștință a unor convingeri despre intimidare și agresiune, dezvoltarea abilităților socio-emoționale și promovarea unei atitudini de empatie față de victime sau de reglare emoțională, în cazul în care persoana respectivă este victima în sine (Wang, Couch, Rodriguez & Lee, 2015).

Pentru a verifica efectele intervenției asupra nivelului de implicare a elevilor în bullying și asupra victimizării, a comportamentului prosocial și a relației între colegi, s-a implementat un cvasiexperiment aplicat aleatoriu în mai multe clase. Studiul fiind unul mai complex, au participat 168 de elevi înscriși în șapte clase de a treia (91 de elevi) și a patra (77 de elevi) și profesorii acestora.

Pentru colectarea datelor, au fost folosite patru instrumente, pentru măsurarea mai multor variabile, după cum urmează.

Bullyingul și victimizarea. *Scala bullyingului verbal și fizic* (VPBS; Radliff et al. 2015; Swearer et al. 2008, apud Wang, Couch, Rodriguez & Lee, 2015) a fost folosită pentru a măsura nivelul de implicare pe care îl raportează elevii în legătură cu situațiile de bullying. Aceasta este alcătuită din 11 itemi, dintre care 4 itemi evaluează agresiunea fizică și 7 itemi evaluează bullyingul verbal. Iată câteva exemple de itemi: „mi-a/a rupt lucruri", „m-a împins/ le-a împins", „m-a/i-a poreclit", „m-a batjocorit pe mine/ceilalți", „nu mă/îi lasă să facă parte din grup". Răspunsurile sunt sub forma scalei Likert, cu cinci posibile răspunsuri, de la „niciodată" la „întotdeauna".

Prietenia între colegi. O *subscală de la ClassMaps Survery* (CMS; Doll et al. 2010b, apud Wang, Couch, Rodriguez & Lee, 2015) a fost folosită pentru a măsura care este percepția elevilor despre prietenia între colegi, aceasta determinând mediul de învățare al clasei. Această subscală are în vedere aspectele relaționale sociale, caracteristice claselor implicate în programul de lectură, evaluate în patru puncte: „niciodată", „uneori", „destul de des", „aproape întotdeauna".

Comportamentul prosocial. *Subscala comportamentului prosocial* (CSBS-TF; Crick 1996, apud Wang, Couch, Rodriguez & Lee, 2015) este oferită cadrelor didactice, pentru a evalua comportamentul prosocial al elevilor din clasele grupului experimental. Subscala are cinci posibile răspunsuri: „niciodată adevărat", „rareori adevărat", „uneori adevărat", „destul de des adevărat", „aproape întotdeauna adevărat".

Activitatea social emoțională. *Scala activelor social emoționale* (SEARS; Merrell, 2011, apud Wang, Couch, Rodriguez & Lee, 2015) este menită să măsoare competențele socio-emționale ale elevilor, privitoare la relații interpersonale, rezolvarea de situații conflictuale și manifestarea empatiei. Aceasta constă în 12 itemi cu patru variante de răspuns: 1 - „niciodată", 2 -„uneori", 3 -„destul de des", 4 - „întotdeauna". Din cei 12 itemi fac parte și următoarii: „Înțeleg cum se pot simți cei din jurul meu" și „Gândesc înainte de a acționa".

Rezultatele studiului au indicat efecte pozitive în ceea ce privește influența intervenției unui program ce a valorificat literatura pentru copii asupra comportamentului prosocial și a competențelor socio-emoționale ale elevilor. S-a observat o creștere a intervenției în situațiile de bullying în cadrul grupului experimental, după activitățile din cadrul programului de literatură, însă

în cadrul grupului de control s-a raportat o scădere în ce privește intervenția spectatorilor într-o astfel de situație. Pe de altă parte, experiența elevilor cu privire la comiterea de acte de hărțuire sau de victimizare și percepția lor asupra relațiilor de prietenie în cadrul unei clase de elevi, nu s-au schimbat semnificativ în urma intervenției studiului actual. Un alt punct forte al acestui studiu este faptul că s-a raportat un nivel mult mai înalt în ce privește disponibilitatea socială în rândul elevilor. (Wang, Couch, Rodriguez & Lee, 2015)

Metodologie

Studiul de față urmărește să testeze următoarele ipoteze:

Ipoteza 1: Elevii care au participat la activitățile didactice care au valorificat texte literare vor înregistra un progres semnificativ în ceea ce privește dezvoltarea comportamentelor socio-emoționale cu privire la angajarea morală în situații de bullying.

Ipoteza 1.1 Elevii care au participat la activitățile didactice didactice care au valorificat texte literare vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește justificarea morală față de anumite situații de bullying.

Ipoteza 1.2 Elevii care au participat la activitățile didactice care au valorificat texte literare vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește etichetarea eufemistică față de anumite situații de bullying.

Ipoteza 1.3 Elevii care au participat la activitățile didactice care au valorificat texte literare vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește comparația avantajoasă în situații de bullying.

Ipoteza 1.4 Elevii care au participat la activitățile didactice care au valorificat texte literare vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește transferul de responsabilitate în anumite situații de bullying.

Ipoteza 1.5 Elevii care au participat la activitățile didactice care au valorificat texte literare vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește diseminarea responsabilității în anumite situații de bullying.

Ipoteza 1.6 Elevii care au participat la activitățile didactice care au valorificat texte literare vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește distorsionarea consecințelor față de anumite situații de bullying.

Ipoteza 1.7 Elevii care au participat la activitățile didactice care au valorificat texte literare vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește atribuirea victimei în anumite situații de bullying.

Designul cercetării și variabilele avute în vedere

Cercetarea din studiul de față este una cantitativă, cu un design cvasi-experimental. Variabila independentă este reprezentată de activitățile didactice ce valorifică texte literare, iar variabila dependentă este reprezentată de comportamentele socio-emoționale privitoare la angajarea morală în situații de bullying, cu cele 7 dimensiuni ale sale (justificarea morală, etichetare eufemistică, comparație avantajoasă, transferul de responsabilitate, difuzarea responsabilității, distorsionarea consecințelor, dezumanizarea victimei).

Eșantionul de participanți

La studiu, au participat 39 de elevi de clasa a IV-a, din două școli gimnaziale din Timișoara, 24 făcând parte din grupul experimental și 15 făcând parte din grupul de control. Dintre aceștia, am luat în considerare doar răspunsurile a 38 de elevi, dat fiind faptul că un elev a dat același răspuns la toate întrebările.

Vârsta medie a participanților a fost de 10,6 ani, majoritatea participanților având între 10 și 11 ani, exceptând un elev de 12 ani și o elevă de 13 ani, dar făcând parte din clasele respective. În ce privește genul, 17 (44,3%) au fost de gen feminin și 21 (55,3%) au fost de gen masculin.

Instrumentul utilizat pentru colectarea datelor

Instrumentul utilizat pentru colectarea datelor a fost folosit sub formă de pretest și posttest și se intitulează *School Bullying and the Mechanisms of Moral Disengagement*, fiind preluat din literatura de specialitate, validat în studii anterioare (Thornberg & Jungert, 2014). Acesta este un chestionar menit să verifice cunoștințele și atitudinea față de bullying în sala de clasă, în faza de pretest, și să concluzioneze impactul programului de lectură asupra percepției a ceea ce înseamnă mecanismele de angajare morală în situații de bullying, în faza de posttest.

Testul este format din 18 itemi, cu 7 variante de răspuns, sub formă de emoticoane cu expresii faciale (*1-dezacord total, 7-acord total*). Oferim câteva exemple de itemi pentru fiecare variabilă:

- justificarea morală: „E firesc să rănești o persoană de câteva ori pe săptămână ca să îți ajuți prietenii”;
- etichetare eufemistică: „Nu e o problemă să pui porecle unei persoane, atâta timp cât o faci în glumă”;
- comparație avantajoasă: „Tachinarea unei persoane nu este mare lucru, deoarece este mult mai rău să bați persoana respectivă”;
- transferul de responsabilitate: „Dacă elevii au dificultăți acasă, nu pot fi acuzați că îi agresează pe alții”;
- diseminarea responsabilității: „Dacă prietenii mei încep să agreseze un coleg în clasă, nu pot fi acuzat că am hărțuit și eu acea persoană”;
- distorsionarea consecințelor: „Dacă oamenii sunt ciudați, este propria lor vină dacă sunt hărțuiți”;
- dezumanizarea victimei: „Dacă oamenii sunt ciudați, este vina lor că sunt hărțuiți”.

Cercetarea s-a desfășurat în trei etape, confom hărții intervenției de mai jos:

Tabel 1. *Harta intervenției*

Pre-test	**Program de lectură**	**Post-test**
18 itemi	Cărți: Bullying	18 itemi
7 variante de răspuns	Exprimarea emoțiilor	7 variante de răspuns
Grup experimental +	Dezvoltare personală	Grup experimental +
grup de control	**Grup experimental**	grup de control

1. ***Pretestul***

Prima etapă a constat în aplicarea pretestului, atât la grupul experimental, cât și la grupul de control, constând în chestionarul descris mai sus, menit să măsoare percepția elevilor cu privire la dezangajarea morală în diferite situații de bullying.

2. ***Programul de lectură***

A doua etapă a constat în implementarea programului de lectură, ce a valorificat texte literare, în cadrul orelor de limba și literatura română ale grupului experimental. Activitățile au fost derulate pe o perioadă de 4 săptămâni, câte 2 ore pe săptămână. În această etapă a fost folosită povestirea ca mijloc de expunere a diferitelor situații de bullying, textele literare integrate în cadrul activităților făcând parte din seria „Bullyingul nu este amuzant”, scrisă de *Amanda F. Doering* și *Melissa Higgins*. Aceasta este formată din patru cărți, care expun povești despre bullyingul emoțional, fizic, verbal și cel ascuns, incluzând elemente de dezvoltare personală și exprimare a emoțiilor.

Pe baza acestor cărți, s-au derulat, pe lângă lectura, analiza și interpretarea textelor literare, diferite alte activități, precum: dezbatere între două grupuri (pro și contra), redactarea unei scrisori către o persoană care te-a agresat, scrierea unor bilețele cu complimente, urna cu bile (s-au adus în fața elevilor diferite situații de rezolvare a unor astfel de conflicte, iar elevii au fost solicitați să introducă în urnă o bilă albă, dacă erau de acord, sau o bilă neagră, dacă nu erau de acord, și să aducă argumente).

La finalul programului de lectură, a fost un moment în care elevii au expus situațiile în care au fost supuși bullyingului în sala de clasă și s-au căutat soluții împreună, pentru evitarea acestora pe viitor.

3. ***Posttestul***

În cea de-a treia etapă, a avut loc desfășurarea posttestului la grupul experimental și la cel de control, imediat după încheierea activităților. Posttestul reprezintă același chestionar pe care elevii l-au completat în etapa de pretest.

Rezultate și interpretarea acestora

Având în vedere diferențele semnificative observate la pretest între grupul experimental și grupul de control, s-a decis să se utilizeze analiza ANCOVA pentru a controla efectul pretestului, considerat o covariată, și pentru a evalua impactul intervenției educaționale asupra rezultatelor de la postest în cele două grupuri. Această metodă analitică permite compararea efectelor specifice ale intervenției, independent de variațiile inițiale ale grupurilor.

Ipoteza 1.1 Elevii care au participat la activitățile didactice bazate pe programul de lectură vor înregistra o scădere semnificativă, în ceea ce privește *justificarea morală* față de anumite situații de bullying, comparativ cu grupul de control.

Tabel 2. *Rezultatele ANCOVA în ceea ce privește justificarea morală a elevilor*

Analiză **statistică**	**Sursă varianță**	**Sum of squares**	**df**	**MS**	**F**	**p**	**ω^2**
ANCOVA Justificare morală (posttest)	Justificare morală (pretest)	20.646	1	20.646	97.621	<.001	0.449
	Grup	13.153	1	13.153	62.194	<.001	0.284

Notă: **df = grade de libertate; MS = media pătratică a diferențelor; F = rezultatul testului statistic; p = pragul de semnificație; ω^2 = mărimea efectului.**

Studiul a confirmat ipoteza conform căreia elevii care au participat la programul educațional bazat pe textele literare despre bullying au prezentat un nivel mai scăzut al *justificării morale* în situații de bullying, în comparație cu elevii care nu au participat la program. Analiza ANCOVA a evidențiat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri la momentul post-testului ($F(1, 13.153)= 62.194$; $p= <.001$; $\omega^2 = 0.284$), indicând că grupul experimental a înregistrat scoruri mai scăzute ($M = 1.708$; $AS = 0.569$) decât grupul de control ($M = 3.107$; $AS = 1.258$). Aceste rezultate indică existența unor diferențe semnificative și o mărime a efectului mică între grupurile de elevi în ceea ce privește *justificarea morală*.

Ipoteza 1.2 Elevii care au participat la activitățile didactice bazate pe programul de lectură vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește *etichetarea eufemistică* față de anumite situații de bullying, comparativ cu grupul de control.

Tabel 3. *Rezultatele ANCOVA în ceea ce privește etichetarea eufemistică*

Analiză statistică	**Sursă varianță**	**Sum of squares**	**df**	**MS**	**F**	**p**	**ω^2**
ANCOVA Etichetare eufemistică (posttest)	Etichetare eufemistică (pretest)	79.858	1	79.858	1505.842	<.001	0.878
	Grup	0.389	1	0.389	7.340	0.010	0.004

Notă: **df = grade de libertate; MS = media pătratică a diferențelor; F = rezultatul testului statistic; p = pragul de semnificație; ω^2 = mărimea efectului.**

Ipoteza conform căreia elevii care au participat la programul educațional bazat pe textele literare despre bullying prezintă un nivel mai scăzut al *etichetării eufemistice* în situații de bullying, în comparație cu elevii care nu au participat la program, a fost confirmată. La momentul pretestului, s-au observat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri. Pentru a evalua diferențele la momentul posttestului, eliminând influența diferențelor inițiale, pretestul a fost considerat covariată pentru ambele grupuri. Analiza ANCOVA a relevat că există diferențe semnificative statistic între elevii din grupul experimental și elevii din grupul de control, la momentul posttestului (F(1, 0.389)= 7.340; p= 0.010; ω^2 = 0.004). Grupul experimental a obținut scoruri mai scăzute (M = 2.875; AS = 1.590) în comparație cu grupul de control (M = 3.893; AS = 1,347). Astfel, rezultatele indică existența unor diferențe semnificative statistic între cele două grupuri, în ceea ce privește *etichetarea eufemistică* în situații de bullying, cu o mărime a efectului mică.

Ipoteza 1.3 Elevii care au participat la activitățile didactice bazate pe programul de lectură vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește *comparația avantajoasă* în situații de bullying, comparativ cu grupul de control.

Tabel 4. *Rezultatele ANCOVA în ceea ce privește comparația avantajoasă*

Analiză statistică	**Sursă varianță**	**Sum of squares**	**df**	**MS**	**F**	**p**	**ω^2**
ANCOVA Comparația avantajoasă (posttest)	Comparația avantajoasă (pretest)	25.362	1	25.362	148.649	<.001	0.379
	Grup	8.402	1	8.402	49.244	<.001	0.208

Notă: **df = grade de libertate; MS = media pătratică a diferențelor; F = rezultatul testului statistic; p = pragul de semnificație; ω^2 = mărimea efectului.**

Ipoteza conform căreia elevii care au participat la programul educațional bazat pe textele literare despre bullying prezintă un nivel mai scăzut în ceea ce privește *comparația avantajoasă* în situații de bullying, față de elevii care nu au participat la program, a fost confirmată. La momentul pretestului, s-au observat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri. Pentru a evalua diferențele la momentul posttestului, eliminând influența diferențelor inițiale, pretestul a fost considerat covariată pentru ambele grupuri. Analiza ANCOVA a indicat că există diferențe semnificative statistic între elevii din grupul experimental și cei din grupul de control la momentul posttestului (F(1,

8.402)= 49.244; p= <.001; ω^2 = 0.208). Grupul experimental a obținut scoruri mai scăzute (M = 1.792; AS = 0.793) în comparație cu grupul de control (M = 2.750; AS = 1,139). Astfel, rezultatele arată existența unor diferențe semnificative statistic între cele două grupuri în ceea ce privește *comparația avantajoasă* în situații de bullying.

De asemenea, rezultatele indică o mărime a efectului mică, în ceea ce privește diferențele dintre grupul experimental și grupul de control, în raport cu dimensiunea *comparație avantajoasă*, în situații de bullying.

Ipoteza 1.4 Elevii care au participat la activitățile didactice bazate pe programul de lectură vor înregistra o scădere semnificativă, în ceea ce privește *transferul de responsabilitate* în anumite situații de bullying, comparativ cu grupul de control.

Tabel 5. *Rezultatele ANCOVA în ceea ce privește transferul de responsabilitate*

Analiză statistică	Sursă varianță	Sum of squares	df	MS	F	p	ω^2
ANCOVA	Transferul de responsabilitate (pretest)	32.332	1	32.332	472.229	<.001	0.605
Transferul de responsabilitate (posttest)	Grup	7.450	1	7.450	108.808	<.001	0.138

Notă: **df = grade de libertate; MS = media pătratică a diferențelor; F = rezultatul testului statistic; p = pragul de semnificație; ω^2 = mărimea efectului.**

Studiul a confirmat ipoteza conform căreia elevii care au participat la programul educațional bazat pe textele literare despre bullying au prezentat un nivel mai scăzut al *transferului de responsabilitate* în situații de bullying, în comparație cu elevii care nu au participat la program. Analiza ANCOVA a evidențiat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri la momentul posttestului (F(1, 7.450)= 108.808; p= <.001; ω^2 = 0.138), grupul experimental (M = 2.195; AS = 1.011) raportând scoruri mai scăzute decât grupul de control (M = 3.643; AS = 0.929). Aceste rezultate indică existența unor diferențe semnificative și o mărime a efectului mică între grupurile de elevi, în ceea ce privește *transferul de responsabilitate.*

Ipoteza 1.5 Elevii care au participat la activitățile didactice bazate pe programul de lectură vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește *diseminarea responsabilității* în anumite situații de bullying, comparativ cu grupul de control.

Tabel 6. *Rezultatele ANCOVA în ceea ce privește diseminarea responsabilității*

Analiză statistică	**Sursă varianță**	**Sum of squares**	**df**	**MS**	**F**	**p**	ω^2
ANCOVA	Diseminarea responsabilității (pretest)	59.251	1	59.251	323.148	<.001	0.705
Diseminarea responsabilității (post-test)	Grup	18.025	1	18.025	98.309	<.001	0.213

Notă: **df = grade de libertate; MS = media pătratică a diferențelor; F = rezultatul testului statistic; p = pragul de semnificație; ω^2 = mărimea efectului.**

Ipoteza conform căreia elevii care au participat la programul educațional bazat pe textele literare despre bullying prezintă un nivel mai scăzut al *diseminării responsabilității în situații de bullying,* decât elevii care nu au participat la program, a fost confirmată. Dat fiind faptul că la momentul pretestului au existat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri, pentru a calcula diferențele de la momentul posttestului fără influența diferențelor inițiale, pretestul a fost considerat drept covariată în cazul ambelor grupuri. Astfel, în urma realizării analizelor ANCOVA, s-a constatat că la momentul posttestului există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între elevii din grupul experimental și cei din grupul de control ($F(1, 18.025)= 98.309$; $p= <.001$; $\omega^2 = 0.213$), grupul experimental ($M = 2.646$; $AS = 1.379$) raportând scoruri mai scăzute decât grupul de control ($M = 4.071$; $AS = 1.299$). Așadar, rezultatele arată că există diferențe semnificative statistic între elevii din grupul experimental și elevii din grupul de control, în ceea ce privește *diseminarea responsabilității*, cu o mărime a efectului mică.

Ipoteza 1.6 Elevii care au participat la activitățile didactice bazate pe programul de lectură vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește *distorsionarea consecințelor* față de anumite situații de bullying, comparativ cu grupul de control.

Tabel 7. *Rezultatele ANCOVA în ceea ce privește distorsionarea consecințelor*

Analiză statistică	**Sursă varianță**	**Sum of squares**	**df**	**MS**	**F**	**p**	ω^2
ANCOVA	Distorsionarea consecințelor (pretest)	12.113	1	12.113	215.165	<.001	0.343
Distorsionarea consecințelor (posttest)	Grup	11.404	1	11.404	202.570	<.001	0.323

Notă: **df = grade de libertate; MS = media pătratică a diferențelor; F = rezultatul testului statistic; p = pragul de semnificație; ω^2 = mărimea efectului.**

Ipoteza conform căreia elevii care au participat la programul educațional bazat pe textele literare despre bullying prezintă un nivel mai scăzut al *distorsionării consecințelor în situații de bullying*, decât elevii care nu au participat la program, a fost confirmată. Întrucât la momentul pretestului au existat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri, pentru a calcula diferențele de la momentul posttestului, fără influența diferențelor inițiale, pretestul a fost considerat drept covariată în cazul ambelor grupuri. Astfel, în urma realizării analizelor ANCOVA, s-a constatat că la momentul posttestului există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între elevii din grupul experimental și elevii din grupul de control ($F(1, 11.404)= 202.570$; $p= <.001$; $\omega^2 = 0.323$), grupul experimental (M = 1.708; AS = 0.470) raportând scoruri mai scăzute decât grupul de control (M = 3.250; AS = 0.832). Așadar, rezultatele arată că există diferențe semnificative statistic între elevii din grupul experimental și cei din grupul de control, în ceea ce privește *distorsionarea consecințelor*, cu mărimea efectului mică.

Ipoteza 1.7 Elevii care au participat la activitățile didactice bazate pe programul de lectură vor înregistra o scădere semnificativă în ceea ce privește *dezumanizarea victimei* în anumite situații de bullying, comparativ cu grupul de control.

Tabel 8. *Rezultatele ANCOVA în ceea ce privește dezumanizarea victimei*

Analiză statistică	Sursă varianță	Sum of squares	df	MS	F	p	ω^2
ANCOVA Dezumanizarea victimei (posttest)	Dezumanizarea victimei (pretest)	15.310	1	15.310	130.510	<.001	0.375
	Grup	7.355	1	7.355	62.702	<.001	0.179

Notă: **df = grade de libertate; MS = media pătratică a diferențelor; F = rezultatul testului statistic; p = pragul de semnificație; ω^2 = mărimea efectului.**

Studiul a confirmat ipoteza conform căreia elevii care au participat la programul educațional bazat pe textele literare despre bullying au prezentat un nivel mai scăzut al *dezumanizării victimei* în situații de bullying, în comparație cu elevii care nu au participat la program. Analiza ANCOVA a evidențiat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri la momentul post-testului ($F(1, 7.355)= 62.702$; $p= <.001$; $\omega^2 = 0.179$), indicând că grupul experimental a

înregistrat scoruri mai scăzute (M = 1.485; AS = 0.417) decât grupul de control (M = 3.024; AS = 1.089). Aceste rezultate indică existența unor diferențe semnificative și o mărime a efectului mică între grupurile de elevi în ceea ce privește *dezumanizarea victimei*.

Ipoteza 1: Elevii care au participat la activitățile didactice bazate texte literare vor înregistra un progres semnificativ în ceea ce privește dezvoltarea comportamentelor socio-emoționale cu privire la *dezangajarea morală* în situații de bullying, comparativ cu elevii care nu au participat.

Tabel 9. *Rezultatele ANCOVA în ceea ce privește dezangajarea morală*

Analiză **statistică**	**Sursă varianță**	**Sum of squares**	**df**	**MS**	**F**	**p**	**ω^2**
ANCOVA	Dezangajarea morală (pretest)	10.698	1	10.698	479.251	<.001	0.380
Dezangajarea morală (posttest)	Grup	8.218	1	8.218	368.145	<.001	0.291

Notă: **df = grade de libertate; MS = media pătratică a diferențelor; F = rezultatul testului statistic; p = pragul de semnificație; ω^2 = mărimea efectului.**

Ipoteza conform căreia elevii care au participat la programul educațional bazat pe texte literare despre bullying prezintă un nivel mai scăzut în ce privește *dezangajarea morală în situații de bullying,* decât elevii care nu au participat la program, a fost confirmată. Dat fiind că la momentul pretestului au existat diferențe semnificative statistic între cele două grupuri, pentru a vedea diferențele de la momentul posttestului, fără influența diferențelor inițiale, pretestul a fost considerat drept covariată în cazul ambelor grupuri. Astfel, în urma realizării analizelor ANCOVA, s-a constatat că la momentul posttestului există diferențe semnificative din punct de vedere statistic între elevii din grupul experimental și elevii din grupul de control ($F(1, 8.218)= 368.145$; $p= <.001$; $\omega^2 = 0.291$), grupul experimental (M = 1.996; AS = 0.513) raportând scoruri mai scăzute decât grupul de control (M = 3.367; AS = 0.647). Așadar, rezultatele arată că există diferențe semnificative statistic între elevii din grupul experimental și cei din grupul de control, în ceea ce privește *dezangajarea morală*, cu mărimea efectului mică.

În concluzie, în urma analizelor realizate în programele Excel și Jasp, s-a constatat că există diferențe semnificative statistic între grupul experimental și

grupul de control pentru fiecare variabilă măsurată, conform pragului de semnificație stabilit. Mărimea efectului, exprimată printr-un coeficient de coerență, a fost evaluată ca fiind mică, cu valori aproximative în jurul a 0,2, indicând o influență relativ modestă a factorului analizat asupra rezultatelor observate.

Concluzii

Reazultatele statistice consemnate mai sus evidențiază faptul că un program de lectură bazat pe texte literare despre bullying poate avea un impact semnificativ asupra dezvoltării comportamentelor socio-emoționale ale elevilor în raport cu colegii de clasă și poate contribui la diminuarea fenomenului de bullying în școli. Rezultatele obținute au relevanță atât în plan metodologic, cât și practic.

Aceste concluzii subliniază importanța utilizării literaturii ca instrument educativ în cultivarea valorilor morale ale elevilor, în general. Continuarea cercetărilor în acest domeniu, cu eșantioane mai mari și în contexte diverse, precum și implicarea părinților și a comunității în programul de lectură, ar putea aduce contribuții semnificative în prevenirea și gestionarea corespunzătoare a bullyingului în școli.

Cercetările ulterioare ar putea investiga și analiza în detaliu mecanismele prin care programul de lectură influențează comportamentele socio-emoționale în situații de bullying. Acestea ar putea implica analiza proceselor cognitive, emoționale și sociale prin care lectura și discuțiile asociate influențează atitudinile, empatia și comportamentul elevilor.

Extinderea eșantionului de participanți ar permite generalizarea rezultatelor într-o gamă mai largă de contexte și grupuri de vârstă. Astfel, ar putea fi implicate mai multe școli și clase, precum și grupuri de participanți mai diversificate, în funcție de caracteristici demografice.

Pentru a obține rezultate durabile și pentru a sprijini dezvoltarea socio-emoțională a elevilor, implicarea părinților este crucială. Viitoarele studii ar fi necesar să exploreze modalități eficiente de implicare a părinților în programul de lectură și în promovarea comportamentelor pozitive și a valorilor morale în relația cu colegii de clasă.

Cercetările ulterioare ar putea compara programul de lectură cu alte intervenții sau abordări în prevenirea și gestionarea bullyingului, desfășurate în școală și în afara ei. Acest aspect ar putea ajuta la determinarea eficacității relative a programului de lectură și la identificarea celor mai eficiente strategii de intervenție.

Bibliografie

Almeida, A., Correia, I., & Marinho, S. (2009). Moral Disengagement, Normative Beliefs of Peer Group, and Attitudes Regarding Roles in Bullying. *Journal of School Violence*, 9(1), 23–36. doi:10.1080/15388220903185639.

Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209. doi:10.1207/s15327957pspr0303_3.

Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119. doi:10.1080/0305724022014322.

Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York : Macmillan. 544 pp. ISBN: 978-1-4641-6005-9.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374. doi:10.1037/0022-3514.71.2.364.

Bandura, A., Underwood, B., & Fromson, M. E. (1975). Disinhibition of aggression through diffusion of responsibility and dehumanization of victims. *Journal of Research in Personality*, 9(4), 253–269. doi:10.1016/0092-6566(75)90001-x.

Baumsteiger, R. (2019). What the World Needs Now: An Intervention for Promoting Prosocial Behavior. *Basic and Applied Social Psychology*, 1–15. doi:10.1080/01973533.2019.1639507.

Bocoș, M. D., Verdeș, L. I., Baciu, C. (coord.) (2022). *Poveste, povestire, narațiune. Perspectivă educațională și didactică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Bocoș, M. D., Verdeș, L. I., Baciu, C. (coord.) (2022). *Povestirea. Perspectivă curriculară strategică*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.

Carrozza, N. M. (2019). *The Impact of Mindfulness Bibliotherapy on Children's Social and Emotional Development*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

Doering, A. F. (2021). *Insults Aren't Funny: What To Do About Verbal Bullying*. București: Editura Bookzone.

Doering, A. F. (2021). *Sometimes Jokes Aren't Funny: What To Do About Hidden Bullying*. București: Editura Bookzone.

Heath, M. A., Smith, K., & Young, E. L. (2017). Using Children's Literature to Strengthen Social and Emotional Learning. *School Psychology International*, 38(5), 541–561. doi:10.1177/0143034317710070.

Higgins, M. (2021). *Pushing Isn't Funny: What To Do About Physical Bullying*. București: Editura Bookzone.

Higgins, M. (2021). *Teasing Isn't Funny: What To Do About Emotional Bullying*. București: Editura Bookzone.

Rodríguez-Álvarez, J. M., Yubero, S., Navarro, R., & Larrañaga, E. (2021). Relationship between Socio-Emotional Competencies and the Overlap of Bullying and Cyberbullying Behaviors in Primary School Students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 686–696. doi:10.3390/ejihpe11030049.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40(2), 99–108. doi:10.1002/ab.21509.

Thornberg, R., Daremark, E., Gottfridsson, J., & Gini, G. (2020). Situationally Selective Activation of Moral Disengagement Mechanisms in School Bullying: A Repeated Within-Subjects Experimental Study. *Frontiers in Psychology*, 11. doi:10.3389/fpsyg.2020.01101.

Wang, C., & Goldberg, T. S. (2017). Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students. *Psychology in the Schools*, 54(9), 918–931. doi:10.1002/pits.22042.

Wang, C., Couch, L., Rodriguez, G. R., & Lee, C. (2015). The Bullying Literature Project: Using Children's Literature to Promote Prosocial Behavior and Social-Emotional Outcomes Among Elementary School Students. *Contemporary School Psychology*, 19(4), 320–329. doi:10.1007/s40688-015-0064-8.

Rolul lecturii în dezvoltarea vocabularului școlarilor din ciclul primar

LUNGOCI COSMINA-SIMONA, VIDONI RALUCA-TAMARA

Fundamentare teoretică

Problematica studiată

Studiul urmărește dezvoltarea vocabularului elevilor, cu accent pe strategiile didactice specifice, corelate cu lectura. În acest sens, vor fi evidențiate aspecte ce vizează gestionarea situației de învățare, astfel încât elevii să beneficieze de un progres real și constant în ceea ce privește bagajul lexical. Lectura reprezintă, în mod incontestabil, o sursă de îmbogățire a vocabularului, asociată fiind cu activități specifice, care să pună în valoare lexicul, prin mijloace diverse de explicare, fixare și evaluare.

În procesul de dobândire de noi cuvinte, a fost vizată lectura deoarece, în clasele primare, deprinderea de a citi este fundamentală, multe activități didactice punând un accent deosebit pe însușirea cititului. Astfel, o raportare corectă la activitățile de lectură și la modul de organizare și desfășurare a acestora poate contribui nu doar la însușirea de informații noi, ci și la învățarea de noi cuvinte și expresii, utile în procesul de învățare la toate disciplinele de studiu.

De multe ori, când este vorba despre dezvoltarea copiilor, în ansamblu, în literatura de specialitate lecturii i se acordă o atenție deosebită, iar acest lucru este cu totul justificabil. În această mare dimensiune a dezvoltării lor ca întreg, se află și o parte mai mică, dar cu totul semnificativă, aceea a dezvoltării vocabularului. Un merit foarte mare în sporirea bagajului lexical i se atribuie lecturii și capacității sale de a oferi oportunități cheie în ceea ce privește dezvoltarea vocabularului (Duff, Tomblin & Catts, 2015).

Îmbogățirea vocabularului, însemnând însușire de cuvinte noi, înțelegerea sensurilor acestora, integrarea lor conștientă în situații de comunicare, este necesară și prin prisma faptului că, în contextele de învățare școlară, elevii vor întâlni frecvent expresii și cuvinte necunoscute în cadrul diferitelor discipline de studiu (Pellicer-Sánchez, 2020). Prin însușirea progresivă și sistematică de cuvinte noi, educabilii vor putea să asimileze și să aprofundeze mult mai bine informațiile la orice materie pe care o studiază. În cercetările recente pe tema literației se vehiculează sintagma *literație disciplinară,* care face referire tocmai la capacitatea de înțelegere a conținuturilor diferitelor discipline de învățământ, grație unui vocabular bogat și variat, dar și a unor strategii de comprehensiune specifice. De asemenea, având un vocabular bogat, elevii se vor putea exprima mai nuanțat și corect, în scris și oral. Vocabularul este un predictor esențial al competenței de literație și de bogăția și varietatea acestuia depinde reușita școlară și profesională a educabililor.

Considerăm această temă ca fiind relevantă și prin prisma faptului că, în contextul cercetării noastre, analizând manualele de clasa a II-a, în special, am observat că sunt surprinzător de puține exerciții și activități care au în vedere cuvintele noi de la secțiunea vocabular, asociate cu textele suport ale unităților de învățare. În unele unități de învățare, am constatat lipsa totală a unor astfel de activități. Experiența pedagogică în învățământul primar a relevat o preocupare limitată a cadrelor didactice în privința vocabularului, restrânsă, de cele mai multe ori, la explicarea cuvintelor necunoscute. Astfel, prin prezenta cercetare am dorit să punem în valoare importanța pregătirii și desfășurării activităților de lectură, realizate într-un mod cât mai eficient, astfel încât să contribuie la dezvoltarea vocabularului elevilor. Pe de altă parte, literatura de specialitate menționează printre obiectivele valorificării textelor în activitatea cu copiii, îmbogățirea vocabularului cu noi cuvinte și expresii. Prin urmare,

textul este o sursă esențială, primordială, de cuvinte și nu trebuie să ignorăm acest aspect, ci să-l valorificăm pe deplin.

Scopul acestui studiu a fost identificarea impactului generat de activitățile de lectură organizate la clasă, asupra dezvoltării vocabularului elevilor din clasa a II-a, din cadrul unei școli gimnaziale din Timișoara.

Sinteza literaturii de specialitate

Importanța lecturii și rolul acesteia în viața copiilor sunt ilustrate de mulți cercetători cu preocupări în sfera literației, mai cu seamă în context internațional. Printre numeroasele beneficii pe care lectura le aduce, se menționează deseori că „este o practică obișnuită în contextul copilăriei timpurii, un mijloc de introducere și predare a cuvintelor" (Wasik et al., 2016, p. 39) și are capacitatea de a oferi „acces la o gamă largă de cuvinte, inclusiv cele pe care copiii nu le-ar întâlni, de obicei, în conversațiile de zi cu zi" (*Ibidem*, p. 41). Importanța acesteia este susținută și de ideea că „cititul, inteligența și memoria de lucru au fost evaluate ca factori predictori în învățarea vocabularului" (Aguiar & Brady, 1991, p. 225). În acest sens, s-a constatat faptul că abilitatea de citire prezice capacitatea de a învăța mai ușor noi secvențe fonologice (Aguiar & Brady, 1991, p. 225), motiv pentru care este absolut necesară integrarea acesteia în viața copiilor, de la o vârstă cât mai fragedă. A avea un vocabular limitat este „o barieră care împiedică elevii să învețe o limbă străină" (Subekti & Lawson, 2007, p. 485), învățarea unei limbi noi având și ea un impact pozitiv asupra creierului uman și asupra dezvoltării intelectuale a fiecărui om. Studii anterioare au constatat faptul că „învățarea de cuvinte noi este un proces crucial în dezvoltarea umană" (*Ibidem*, p. 485), iar din acest motiv este necesar să se găsească modalitățile cele mai potrivite, care să faciliteze achiziția unor noi cuvinte și expresii. Facem referire, în special, la elevii din ciclul primar și gimnazial, deoarece s-a concluzionat faptul că „cea mai mare creștere a vocabularului are loc în perioada alfabetizării, în anii de școală primară și, în special, gimnazială" (Laufer, 2003, p. 568).

În acest sens, în numeroase studii anterioare am putut identifica diverse practici pedagogice și activități utile, care au ca scop îmbogățirea vocabularului elevilor, având în centru lectura.

Un studiu care corelează lectura cu îmbogățirea vocabularului este cel întreprins de Wesche și Paribakht (1994), intitulat „Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types”, publicat în *Canadian Modern Language Review - revue Canadienne Des Langues Vivantes*. Autorii au pornit de la un experiment dintr-un studiu propriu publicat anterior, care a arătat că, într-adevăr, lectura produce câștiguri substanțiale în dezvoltarea vocabularului, dar aceste câștiguri s-au dovedit a fi semnificativ mai mari atunci când unele practici de citire, care nu aveau un efect pozitiv, au fost înlocuite cu activități de lectură ce constau în diverse exerciții pe baza textului. Întâi de toate, cercetătorii susțin ideea că cititul reprezintă o sursă majoră în dezvoltarea vocabularului, deoarece, pe lângă cuvintele folosite în mod uzual și la care sunt expuși elevii în mod accidental, prin lectură aceștia au ocazia să întâlnească și multe alte cuvinte și expresii din limba literară. Dezvoltarea vocabularului, în viziunea celor doi autori, „presupune stabilirea de relații între concepte formale, funcționale și semantice, organizarea conceptelor în rețele și elaborarea și automatizarea cunoștințelor despre cuvintele individuale” (Wesche & Paribakht, 1994, p. 157). Astfel, în acest studiu este susținută ideea că învățarea cuvintelor din context, doar printr-o simplă citire, ar putea să ducă la presupuneri și înțelegeri greșite asupra sensului cuvintelor. Altfel spus, copiii își pot forma o imagine greșită asupra unui anumit cuvânt necunoscut, întâlnit în textul citit, fiind compromis sensul real al acestuia. Plecând de la această premisă, autorii pun accentul pe necesitatea unor cunoștințe relevante, de bază, care duc la învățarea de noi elemente lexicale, prin care să poată fi posibilă formarea de noi conexiuni în cadrul unor rețele semantice, noile informații fiind puse în relație cu scheme deja existente în memoria elevilor.

În acest studiu, a fost dezvoltată o schemă de clasificare a exercițiilor, care subliniază etapele inițiale de învățare a unui cuvânt nefamiliar, necesare în însușirea corectă a acestuia. Schema se bazează pe expunerea inițială semnificativă la cuvinte, prin texte interesante și care se află la un nivel de dificultate adecvat. Din partea elevilor, aceasta implică: atenție selectivă, recunoaștere, manipulare, interpretare și producere. Prima etapă, ce vizează *atenția selectivă,* folosește diferite metode, prin care atenția elevului este atrasă asupra cuvântului țintă, cu scopul de a se asigura ca elevii îl pot percepe, observa. Acest tip de exercițiu este considerat cel mai puțin solicitant, presupunând transmiterea de

informații noi despre cuvântul respectiv. Pentru acest tip de exercițiu, autorii propun un exemplu de activitate, și anume: se furnizează o listă de cuvinte la începutul textului și se solicită elevilor să citească această listă și să identifice apoi cuvintele date în text. Următoarea etapă, cea de *recunoaștere*, presupune furnizarea tuturor elementelor utile cu privire la vocabularul vizat și recunoașterea de către elevi a cuvintelor cheie și a semnificațiilor acestora. Această sarcină de lucru vizează asocierea formei scrise a cuvântului cu măcar una dintre semnificațiile sale. Li se poate cere elevilor, de exemplu, să asocieze cuvântul cu sinonimul său sau cu o definiție explicativă ori cu o imagine reprezentativă. Activitatea de *manipulare* se bazează pe cunoștințele elevilor privitoare la morfologie și categoriile gramaticale, deoarece are în vedere rearanjarea și organizarea elementelor date, pentru a forma cuvinte sau fraze. Acest tip de exercițiu presupune un nivel mai profund al cunoașterii decât celelalte, fiind necesară o analiză structurală a cuvintelor din vocabularul țintă. Un exemplu de exercițiu propriu-zis, pe care îl propun autorii, este acela de a schimba categoria gramaticală a cuvântului. Activitatea de *interpretare* urmărește o analiză semantică mai exactă, ce vizează și relația dintre cuvintele țintă și alte cuvinte în contexte date. Un exemplu de astfel de exercițiu presupune înțelegerea de către elev atât a semnificațiilor, cât și a funcțiilor gramaticale ale cuvântului avut în vedere, în text. Ultimul tip de activitate, cel de *producție*, este cel mai solicitant dintre toate, deoarece copiii sunt puși în situația de a rememora și reconstrui cuvintele țintă. Astfel, elevii au sarcina de a recupera și folosi cuvintele în contexte și situații noi, adecvate, ceea ce presupune o bună cunoaștere a aspectelor semantice și sintactice ale cuvintelor nou învățate. Oferim spre ilustrare câteva exemple de activități: etichetarea imaginii, oferirea unui răspuns la o întrebare care are în vedere cuvântul țintă, identificarea greșelilor în folosirea cuvintelor în enunțuri și corectarea acestora.

Experimentul din acest studiu a avut în vedere compararea dobândirii de cunoștințe din sfera vocabularului printr-un program tematic de lectură (Reading Only Tratament), respectiv prin același program de lectură, dar în care activitățile de îmbogățire a vocabularului au fost asociate, în mod evident, cu lecturile (Reading Plus Tratament). La acest experiment au participat 38 de tineri din mediul universitar. Concluziile cercetării au evidențiat faptul că Reading Only Tratament a produs câștiguri substanțiale în ceea ce privește cunoașterea

cuvintelor, însă câștigurile aduse de Tratamentul Reading Plus au fost mult mai însemnate. Efectele activităților din cel de-al doilea program de intervenție au fost și calitative, dar și cantitative, tinerii învățând un număr mai mare de cuvinte, dar și la un nivel mai aprofundat. Așadar, asocierea lecturii cu activități focalizate pe vocabular este benefică în planul sporirii bagajului lexical.

În studiul desfășurat de Marlow Ediger, în anul 1998, intitulat „Reading and Vocabulary Development" și publicat în revista *Journal of Instructional Psychology*, se evidențiază importanța bogăției lexicale în procesul de comunicare, în ascultare, vorbire, citire și scriere. Cercetătorul valorizează ideea că, prin lectură, elevii trebuie să dobândească un lexic strâns corelat cu acele cunoștințe de bază, necesare pentru citirea unui text. În acest sens, el propune diverse modalități prin care profesorul poate selecta obiective pe care să le atingă elevii cu scopul dezvoltării vocabularului, punându-se foarte mult accentul pe ce este relevant și funcțional în planul comunicării. Recomandările făcute în acest studiu au făcut referire la faptul că obiectivele trebuie să fie foarte bine definite, astfel încât să scoată în evidență importanța învățării semnificative; în felul acesta, Marlow recomanda lectura model, făcută de către profesor, care poate declanșa stări afective și motivaționale pozitive ale elevilor în raport cu textul. În ceea ce îi privește pe elevi, aceștia pot discuta, ulterior lecturii, ideile reținute din ascultarea textului citit sau pot rezolva diferite activități ce valorifică conținutul textului. În acest studiu este promovată procedura de abordare a textului în trei etape, potrivit căreia „învățarea sensului cuvântului este urmată de evenimente de instruire care au loc înainte de citire, în timpul lecturii și după citire" (Ediger, 1998, p. 3).

Un studiu referitor la factorii care influențează dobândirea vocabularului în timpul lecturii este cel al lui Yunjung You, intitulat „Factors in vocabulary acquisition through reading", publicat în revista *Intestol Journal*, în anul 2011. Autorul promovează în studiul său faptul că „lectura este metodă eficientă pentru însuşirea vocabularului" (You, 2011, p. 43), deoarece, prin lectură, cei care citesc sunt expuși la o mulțime de cuvinte necunoscute. Aceste cuvinte, în viziunea cercetătorului, pot fi reținute de către cititori, în funcție de diferite condiții din timpul lecturii. Trei sunt perspectivele din care este abordată legătura dintre lectură și vocabular: natura dezvoltării vocabularului, definirea achiziției accidentale a lexicului și factorii care influențează dobândirea vocabularului prin citire" (You, 2011, p. 43).

Natura dezvoltării vocabularului face referire la trei dimensiuni, și anume: cunoașterea parțială vs cea precisă, profunzime în cunoaștere și capacitatea receptivă de utilizare productivă. Prima dimensiune vizează nivelurile distincte de cunoaștere a vocabularului. Profunzimea cunoștințelor se referă la cunoașterea vocabularului în detaliu, iar capacitatea receptivă de utilizare productivă face distincție între abilitatea de înțelegere și cea de producere de text, prin integrarea anumitor cuvinte. Studiul are în vedere 5 tipuri de exerciții, propuse în studiul lui Wesche și Paribakht, ce au în vedere dezvoltarea vocabularului prin lectură: atenție selectivă, recunoaștere, manipulare, interpretare și producție.

Cea de-a doua perspectivă, definirea accidentală a achiziției vocabularului, indică faptul că procesul de achiziție accidentală necesită atenție sporită din partea elevilor asupra cuvintelor țintă, în timpul lecturii. În ceea ce privește gradul de atenție și eficacitatea învățării, acestea depind de contexte, de scopul pe care îl are o sarcină și de cunoștințele anterioare ale elevului.

În ultimă instanță, Yunjung a identificat mai multe procese implicate în actul citirii, care au o influență pozitivă asupra dezvoltării vocabularului; repetiția și explicația sunt doar două dintre acestea, care susțin o retenție mai eficientă a vocabularului. Surse importante în acest sens sunt și dicționarele sau glosarele, care facilitează o înțelegere corespunzătoare a sensurilor cuvintelor. De menționat este faptul că, în acest studiu, experimentul a avut în vedere implicarea participanților în activități ca urmare a lecturării textelor, care au avut ca obiectiv înțelegerea corectă și reținerea acestor cuvinte.

Date fiind concluziile studiului, autorul conchide prin evidențierea faptului că „lectura este una dintre cele mai eficiente surse de cuvinte noi" (p. 55).

Un alt studiu reprezentativ pentru problematica abordată în cadrul cercetării noastre a fost elaborat de Okyay și Kandir, intitulat "Impact of the Interactive Story Reading Method on Receptive and Expressive Language Vocabulary of Children", publicat în revista *European Journal of Educational Research*, în anul 2017. Autorii investighează efectele unei metode interactive asupra dezvoltării vocabularului, analizând modul în care interacțiunea activă cu poveștile poate influența dezvoltarea atât a vocabularului receptiv, cât și a celui expresiv. Se consideră că cel mai eficient mijloc de dezvoltare a vocabularului este cititul. Lectura interactivă a cărților pentru copii le mijlocește elevilor expunerea la

un vocabular variat și la o diversitate de semnificații, aspect ce joacă un rol major dezvoltarea abilităților de a înțelege texte și de a transfera cunoștințe în experiențele lor viitoare de învățare. Pentru a măsura impactul metodelor interactive de citire a poveștilor asupra dezvoltării vocabularului receptiv și expresiv, cercetătorii au folosit o abordare mixtă, care îmbină atât perspective calitative, cât și cantitative. Grupul de studiu a inclus copii cu vârste cuprinse între 4 și 7 ani, selectați aleatoriu din instituții de învățământ din districtul Etimesgut, Ankara. Copiii au fost împărțiți în două grupuri: un grup experimental și un grup de control, fiecare grup cuprinzând 26 de persoane. Astfel, s-a asigurat o distribuție echilibrată a eșantionului și o comparație adecvată între grupurile de interes. Pentru colectarea datelor, cercetătorii au folosit mai multe instrumente, inclusiv un formular de informații generale, Testul de Limbaj Expresiv și Receptiv Turcesc (TIFALDI), formularul de observare a profesorului, formularul de interviu cu profesorul și formularul de interviu cu familia. Aceste instrumente au fost concepute pentru a evalua diferite aspecte ale dezvoltării vocabularului la copii, inclusiv înțelegerea și folosirea limbajului în contexte variate. Procesul de aplicare a constat într-o serie de etape bine definite. Înainte de începerea implementării metodei interactive de citire a poveștilor, s-a efectuat un pretest TIFALDI, pentru a evalua nivelul inițial al vocabularului copiilor. Apoi, profesorii din grupul experimental au primit informații detaliate privind caracteristicile și aplicarea metodei. De asemenea, familiile și profesorii au fost informați despre obiectivele și conținutul metodei. În timpul aplicării metodei, s-au desfășurat activități de citire a poveștilor și de interacțiune cu copiii de două ori pe săptămână, timp de opt săptămâni. În paralel, grupul de control a urmat programa educațională obișnuită. După finalizarea aplicării metodei, s-a efectuat un posttest TIFALDI, pentru a evalua progresul copiilor. În ceea ce privește analiza datelor, aceasta a inclus atât metode statistice, cum ar fi testul Mann-Whitney U și testul Wilcoxon Rank Sum, cât și analiza conținutului, pentru evaluarea interviurilor. Rezultatele au demonstrat o îmbunătățire semnificativă a vocabularului la copiii din grupul experimental, în comparație cu cei din grupul de control, atât sub aspect cantitativ, cât și din punct de vedere al expresivității. În lumina acestor rezultate, se poate argumenta că metoda interactivă de citire a poveștilor a avut un efect pozitiv asupra dezvoltării vocabularului receptiv și expresiv în rândul copiilor din grupul experimental. Lectura interactivă a poveștilor a fost însoțită și de

activități complementare axate pe limbaj, aplicate înainte și după povestire, pentru a întări cuvintele vizate: repetarea cuvintelor înainte, în timpul și după citirea poveștilor, repovestirea textelor literare, întrebări deschise ce valorifică textul poveștilor, care dau posibilitatea elevilor să integreze în răspunsuri cuvintele nou însușite; utilizarea în alte domenii (arte, jocuri, muzică, știință, limbă, matematică, pregătire pentru alfabetizare) a cuvintelor-cheie din textele literare studiate ș.a. Aceste practici pedagogice au implicații importante pentru educația timpurie și pot contribui la dezvoltarea unor strategii eficiente pentru îmbunătățirea competențelor lingvistice ale copiilor.

Și alte studii internaționale relevă aceleași concluzii. Cunningham (2005, p. 45-68) afirma că lecturarea unui text poate oferi oportunităţi cheie pentru progresul în dezvoltarea vocabularului. Astfel, bagajul lingvistic al elevilor aflaţi în stadiile incipiente ale învăţării cititului este asociat semnificativ cu înţelegerea lecturii (Rasinski & Rupley, 2019). Acest lucru se poate traduce în faptul că un număr mare de cuvinte necunoscute poate face un text greu de înţeles şi, în general, un vocabular limitat este asociat, de cele mai multe ori, cu rezultate modeste în înţelegerea cititului (Wright & Cervetti, 2018). Îmbogăţirea vocabularului presupune lărgirea progresivă a sferei de cunoaştere a elevilor, a experienţei lor de viaţă, înseamnă dobândirea de noi cunoștințe, care contribuie la constituirea şi dezvoltarea conduitei lor verbale.

În acest context, este recomandat ca încă din clasele primare, cadrul didactic să pună accent pe pregătirea elevilor în scopul cunoaşterii, însuşirii şi folosirii corecte a limbii literare actuale, pe îmbogăţirea continuă a vocabularului activ, în funcţie de particularităţile de vârstă, pe informaţia dobândită în scopul acumulării cunoştinţelor necesare integrării tinerei generaţii în viața socială. Așadar, textul literar se dovedește a fi instrumentul esențial de lucru cu elevii, la toate nivelurile de învățământ, un suport prețios în optimizarea activității didactice (Dobrin, 2022, p. 419).

Metodologie

Ipoteza specifică

Elevii clasei a II-a vor înregistra un progres în însușirea vocabularului, prin participarea la activitățile de lectură organizate la clasă.

Designul cercetării

Studiul de față este o cercetare cantitativă, cu un design experimental, desfășurată pe o perioadă de 3 luni și 3 săptămâni. Acesta are la bază un pretest și un posttest, fiind aplicate unui grup de 22 de participanți. Variabila independentă a acestui studiu este reprezentată de o serie de activități de lectură, asociate cu exerciții ce vizează vocabularul, iar variabila dependentă este bagajul lexical al elevilor participanți la studiu.

Instrumentul utilizat pentru colectarea datelor

Instrumentul pe care s-a bazat cercetarea și care ne-a permis cuantificarea bagajului lexical al elevilor în pretest și în posttest a fost elaborat de către Gail Kearns și Andrew Biemiller (2010) și poartă denumirea de „Two question method". Acesta a constat într-un test format din 56 de întrebări, aplicat în cadrul a două întâlniri cu elevii participanți la studiu. Astfel, testele au avut câte 28 de întrebări fiecare și au fost aplicate în format fizic. Au fost testate 28 de cuvinte, iar pentru fiecare dintre acestea s-au adresat câte 2 întrebări. Fiecare item făcea referire la câte un cuvânt nou însușit de către elevi în cadrul lecțiilor de comunicare în limba română și avea ca variante de răspuns „da" și „nu". Răspunsurile corecte evidențiau cunoașterea de către elevi a sensului cuvintelor. Opțiunea pentru acest instrument s-a făcut luând în considerare particularitățile de vârstă ale elevilor, fiind o metodă potrivită pentru copiii care știu să citească.[1]

Motivul pentru care Kearns și Biemiller au decis să atribuie câte două întrebări pentru fiecare cuvânt testat, a fost acela de a reduce într-un procent cât mai mare șansa elevilor de a ghici răspunsul corect. În acest sens, dacă vor răspunde corect doar la o întrebare ce vizează un anumit cuvânt, iar la cealaltă oferă răspunsul greșit, atunci se va considera că elevul nu și-a însușit corect sensul cuvântului respectiv. Pentru a face dovada cunoașterii sensului fiecărui

1. Pentru copiii care nu știu foarte bine să citească, din primele clase ale ciclului primar sau din învățământul preșcolar, facem cunoscut un alt instrument pentru măsurarea bagajului lexical, ***Peabody Picture Vocabulary Test,*** creat de Lloyd M. Dunn și Leota M. Dunn, specialiști în științele educației, care cunoaște mai multe variante. Formatul testului presupune prezentarea unei serii de patru imagini, dintre care una reprezintă cuvântul stimul. Scopul este ca elevii/preșcolarii să identifice imaginea care ilustrează cel mai bine sensul cuvântului stimul, din cele patru imagini prezentate.

cuvânt, elevii trebuiau să răspundă corect la ambele întrebări referitoare cuvânt. Din acest motiv, instrumentul face dovada atât a numărului de cuvinte pe care un elev și le-a însușit, cât și a înțelegerii acestora.

Mai jos sunt redate câteva exemple de itemi folosiți în postest.

1. A MODELA - Când dai o anumită formă unei plastiline înseamnă că ai modelat? DA NU
2. A TICĂI - Când ticăie un ceas înseamnă că e stricat? DA NU
3. A MODELA - Poți modela cu mâinile goale un fier? DA NU
4. A TICĂI - Când este liniște, poți auzi un ceas mare care ticăie? DA NU

Colectarea datelor

Experimentul acestui studiu a constat în susținerea de activități bazate pe lectură, care să faciliteze îmbogățirea vocabularului elevilor. Întreaga cercetare s-a desfășurat pe parcursul a 3 luni și 3 săptămâni, implicând 24 de elevi de clasa a II-a, dintr-o școală din Timișoara. Menționăm că doi dintre elevi nu au fost luați în considerare în procesarea și interpretarea datelor cercetării din cauza faptului că au absentat atât la pretest, cât și la posttest. Astfel, datele culese au vizat doar 22 de elevi. Colectarea datelor s-a desfășurat pe parcursul a două zile consecutive, în două sesiuni de testare, pentru a nu fi prea solicitant pentru copii să răspundă în cadrul unei singure întâlniri la toate cele 56 de întrebări. Astfel, pretestul a fost împărțit în două teste, fiecare conținând 28 de întrebări. Aceeași procedură s-a urmat și în cadrul aplicării posttestului. Itemii din pretest au vizat cuvintele nou însușite de către elevi până în momentul respectiv al anului școlar, pe parcursul clasei a II-a, selectate de la secțiunea de vocabular ale textelor parcurse din manual. Posttestul a fost format din itemi care conțineau alte cuvinte noi din secțiunea de vocabular a textelor parcurse în cadrul intervenției pedagogice.

Intervenția pedagogică s-a bazat pe activități de lectură prevăzute în manualele școlare, precedate și urmate de exerciții de predare și fixare a cuvinte-

lor-cheie. În etapa prelecturii, printr-o conversație introductivă, s-au explicat cuvintele-cheie ale lecției, a urmat lectura textului (model, în lanț, lectura explicativă), urmată de exerciții de fixare a vocabularului: jocuri didactice, completarea unor texte lacunare, asocierea imaginii cu un anumit cuvânt, completarea unei hărți a textului în care au fost introduse cuvintele noi din cadrul textului citit, exerciții cu alegere multiplă, formularea de enunțuri cu aceste cuvinte, configurarea câmpului lexical al unor cuvinte ș.a. Prin derularea acestor activități, s-a avut în vedere îmbogățirea vocabularului prin intermediul lecturii, într-un mod cât mai atractiv și interactiv. Participanții au fost prezenți în proporție de aproape 100% la toate activitățile, excepții fiind cazurile de boală.

Rezultatele cercetării

Pentru a analiza datele colectate de la participanții din cadrul experimentului, am folosit programele Excel și Jasp, cu scopul de a identifica diferența dintre pretest și postest, înregistrată de fiecare participant, cu privire la bagajul lexical. În cele ce urmează, vor fi prezentate toate rezultatele și datele obținute, cu referire la: analiza consistenței interne a scalei, datele descriptive și rezultatele testului- T pentru dezvoltarea vocabularului.

Prezentarea datelor descriptive

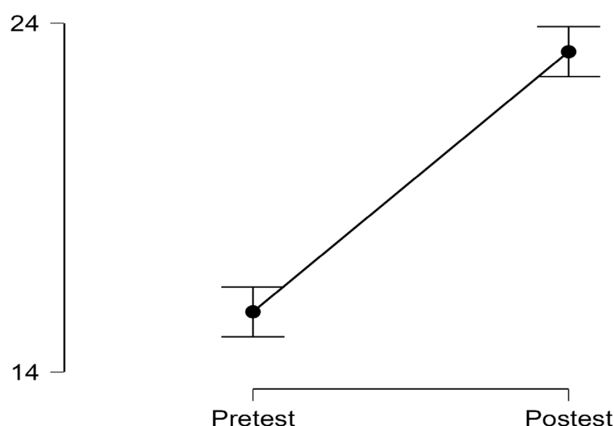
În următorul tabel sunt prezentate datele descriptive privitoare la experimentul realizat, și anume: numărul de participanți, media, abaterea standard, minimul și maximul scorurilor, cu referire la momentul pretestului și posttestului.

Tabel 1. *Date descriptive participanți*

Variabilă	Moment	N	M	AS	Min.	Max.
Bagaj lexical	pretest	22	15.727	3.820	8	21
	posttest	22	23.182	4.283	15	28

Notă: **N = numărul de participanți; m = media; AS = abaterea standard; Min. = scor minim; Max. = scor maxim;**

După cum se poate observa, sunt prezentate datele de la pretest și posttest. În cadrul acestui experiment au fost fost implicați 22 de participanți, care, împreună au înregistrat M = 15.727 la pretest, iar la posttest M = 23.182. Abaterea standard a scorului în cadrul primei testări a fost de 3.820, pe când la cea de-a doua testare, 4.283. În ceea ce privește scorul minim și maxim, se constată faptul că, în cadrul pretestului, scorul minim a fost de 8, iar scorul maxim a fost de 21, pe când în cadrul posttestului, scorurile extreme au fost mai ridicate, situându-se între un scor minim de 15 și un scor maxim de 28.



Grafic 1. *Media scorurilor la pretest și posttest*

Mai sus este prezentat un grafic care reprezintă diferența dintre media scorurilor înregistrate în momentul pretestului și cea a scorurilor înregistrate la posttest. După cum se poate observa, la pretest, media a fost de 15.727, iar la posttest 23.182. Prin intermediul acestei figuri se poate vedea clar o creștere a scorurilor, un progres înregistrat de elevi pe parcursul experimentului.

Prezentarea rezultatelor în raport cu ipoteza

Tabel 2. *Rezultatele testului-t pentru bagajul lexical*

Variabilă	Moment	M	AS	t	p	D
Bagajul lexical	pretest	15.727	3.820	-15.315	0.041	0.293
	posttest	23.182	4.283			

Notă: **M = media; AS = abaterea standard; t = valoarea testul statistic; p = pragul de semnificație; D = mărimea efectului**

Ipoteza: Elevii clasei a II-a vor înregistra un progres în ceea ce privește însușirea vocabularului, prin participarea la activitățile de lectură organizate la clasă.

Pentru a verifica dacă elevii clasei a II-a au obținut un nivel mai ridicat la posttest în ceea ce privește însușirea unui număr mai mare de cuvinte, s-a aplicat testul t-. Scorul obținut la pretest de către elevi ($M = 15.727$; $AS = 3.820$) a fost mai mic decât cel obținut la posttest ($M = 23.182$; $AS = 4.283$), diferența fiind semnificativă din punct de vedere statistic ($t = -15.727$; $p = 0.041$; $p < 0.05$).

Interpretarea rezultatelor în raport cu obiectivul urmărit

Scopul studiului a fost identificarea impactului generat de activitățile de lectură organizate în clasă asupra dezvoltării vocabularului elevilor din clasa a II-a, din cadrul unei școli gimnaziale din Timișoara.

Mai specific, am investigat dacă, în cadrul activităților de lectură, prin exerciții, sarcini de învățare și demersuri didactice specifice, elevii își vor însuși un număr mai mare de cuvinte. S-a urmărit un astfel de efect deoarece dezvoltarea vocabularului la copii este extrem de importantă, de bogăția lexicală depinzând calitatea înțelegerii lecturii și capacitatea elevilor de a asimila cunoștințe la toate disciplinele școlare. Analiza comparativă a datelor referitoare la dezvoltarea vocabularului ne arată că variabila independentă, reprezentată prin activitățile de lectură, corelată cu explicații ale cuvintelor necunoscute și exerciții de fixare a acestora, a fost sursa evoluției bagajului lexical al elevilor implicați în cercetarea experimentală. În acest sens, prin rezultatele de la testele aplicate s-a demonstrat faptul că elevii au dobândit scoruri mai ridicate la posttest, în urma intervențiilor pedagogice, comparativ cu pretestul.

Concluzii

Prin cercetarea noastră am ilustrat legătura strânsă dintre lectură și bagajul lexical al elevilor. Vocabularul este o achiziție fundamentală, pe care elevii ar trebui să o stăpânească tocmai pentru a înţelege textele citite. Bagajul lexical este un predictor important al competenței de înțelegere, care facilitează învățarea la toate disciplinele școlare.

Bogăţia unei limbi este dată, în primul rând, de bogăţia şi varietatea vocabularului ei, teză unanim acceptată atât în lingvistica generală, cât şi în cea românească. Cultivarea limbii este o sarcină complexă a tuturor cadrelor didactice, care trebuie să fie atente la modelul propus elevilor prin propria exprimare, la corectitudinea lingvistică a tuturor materialelor utilizate în practica pedagogică, la folosirea oricărui prilej de corectare a greşelilor produse de elevi în planul exprimării scrise sau orale.

De asemenea, îmbogățirea vocabularului poate fi încurajată prin promovarea unei culturi a cititului în clasă și în afara ei. Expunerea la diverse genuri literare și la texte variate oferă elevilor cadrul potrivit pentru a întâlni cuvinte noi și pentru a le înțelege din context. Studiile arată că elevii care citesc frecvent tind să aibă un vocabular mai bogat și mai variat. Important de precizat este și faptul că trebuie alocat timp și pentru fixarea și actualizarea constantă a lexicului însușit în relație cu textele literare și nu numai, pentru ca acesta să intre în vocabularul activ al elevilor. Așadar, prin lectură, cuvinte și expresii, modele de exprimare în limba literară pătrund în vocabularul elevilor, contribuind la dezvoltarea competenței de comunicare în ansamblul său.

Studiul de față nu este lipsit de limite, una dintre ele fiind faptul că nu a existat un grup de control. Deși rezultatele obținute și progresul elevilor sunt evidente, prin prezența unui alt grup am fi putut avea certitudinea sursei progresului înregistrat de copii, și anume activitățile de lectură, asociate cu exerciții lexicale. Așadar, cercetările viitoare ar putea integra și un grup de control, pentru a se asigura de faptul că progresul nu a fost influențat și de alți factori, ci strict de activitățile din cadrul intervenției experimentale.

Evidențiem implicațiile teoretice și practice ale studiului în planul dezvoltării vocabularului elevilor din ciclul primar. Din punct de vedere teoretic, studiul aduce o contribuție în planul cercetărilor realizate în contextul învățământului românesc pe tema literației. Sub aspect practic, se evidențiază importanța focalizării vocabularului în etapa prelecturii, dar și în cea a post-lecturii, prin activități specifice, care să pună în valoare forma și sensurile cuvintelor cheie ale textelor suport. Totodată, studiul familiază cadrele didactice cu două metode de verificare și evaluare a bagajului lexical al elevilor, metoda celor două întrebări și Peabody Picture Vocabulary Test, instrumente validate în studii internaționale, extrem de utile pentru practica pedagogică și cu caracter flexibil,

putând fi adaptate în funcție de lexicul vizat la clasă. Numai prin predarea/învățarea/evaluarea sistematică a vocabularului profesorii vor putea urmări progresul înregistrat de către elevi de la un nivel la altul al școlarității. Lexicul nu se dobândește doar accidental, prin comunicarea de zi cu zi sau prin simpla lectură, ci trebuie vizat în mod specific în activitatea de predare, apoi reactualizat în mod constant, pentru a intra în vocabularul activ al elevilor.

Bibliografie

Aguiar, L., & Brady, S. (1991). Vocabulary acquisition and reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 3*(3-4), 225-237. https://doi.org/10.1007/BF00354971.

Cunningham, A. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In Kamil M., & Hiebert E. (Eds.),*Teaching and learning new vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dobrin, N. (2022). Importanța textului literar în procesul de formare a competențelor de comunicare. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research), 1,* 417-420. *https://doi.org/10.5281/zenodo.6524563.*

Dunn,Lloyd M., Dunn, Leota M. (2003). *Peabody Picture Vocabulary Test:(PPVT)*. Swets Test Services.

Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. W. (2015). The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, *58*(3), 853–864. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-l-13-0310.

Ediger, M. (1998). Reading and Vocabulary Development. *Journal of Instructional Psychology*, *26*, 1-16.

Kearns, G., & Biemiller, A. (2010). Two-Questions Vocabulary Assessment: Developing a New Method for Group Testing in Kindergarten through Second Grade. *Journal of Education*, 190(1–2), 31–41. https://doi.org/10.1177/0022057410190001-206.

Laufer, B. (2003). Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. *The Canadian Modern Language, 59*(4), 567-587. https://doi.org/10.3138/cmlr.59.4.567.

Okyay, O., & Kandir, A. (2017). Impact of the Interactive Story Reading Method on Receptive and Expressive Language Vocabulary of Children. *European Journal of Educational Research*, 6(3), pp. 395-406. doi: 10.12973/eu-jer.6.3.355

Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1996). Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading: A Hierarchy of Text-Related Exercise Types. *Canadian Modern Language Review-revue Canadienne Des Langues Vivantes*, *52*(2), 155–178. https://doi.org/10.3138/cmlr.52.2.155.

Pellicer-Sánchez, A. (2020). Expanding English Vocabulary Knowledge through Reading: Insights from Eye-tracking Studies. *RELC Journal*, *51*(1), 134–146. https://doi.org/10.1177/0033688220906904.

Rasinski, T. and Rupley, W.H. (2019). *Vocabulary Development.* USA: Education Sciences.

Subekti, N. B., & Lawson, M. J. (2007). Vocabulary Acquisition Strategies of Indonesian Postgraduate Students through Reading. *International Education Journal*, *8*(2), 485–496. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834283.pdf.

Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, *37*, 39–57. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003.

Wesche, M. B., & Paribakht, T. S. (2000). Reading-Based Exercises in Second Language Vocabulary Learning: An Introspective Study. *The Modern Language Journal*, *84*(2), 196–213. *https://doi.org/10.1111/0026-7902.00062.*

Wright, T.S., Cervetti, G.H. (2017). *A systematic review of research on vocabulary instruction that impacts reading comprehension.* Read. Res. Q., 52, pag. 203-226, in Vocabulary Development, Edited by Timothy Rasinski and William H. Rupley, in the open access journal Education Sciences from 2018 to 2019.

You, Y. (2011). Factors in vocabulary acquisition through reading. *INTESOL Journal*, *8*(1), 43-5.

Cuprins



ISBN: 978-606-37-2380-3